

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS

N o v a s e r i e s t o m . X X X V I .

Redigit: Nagy Mária



SECTIO PAEDAGOGICA

Eszterházy Károly Főiskola
Eger, 2009

**ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE
AGRIENSIS**

NOVA SERIES TOM. XXXVI.

SECTIO PAEDAGOGICA

A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés

REDIGIT
MÁRIA NAGY

EGER, 2009

Lektorálta:

Dr. Kotschy Beáta
főiskolai tanár

ISSN: 1586-6181

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Kis-Tóth Lajos
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Megjelent: 2010. február Példányszám: 50

Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



BEVEZETŐ

Egyre többen, egyre többet, egyre többféle formában, egyre tovább tanulunk. Miközben azonban a tanulás fogyasztói életünk szerves részévé válik, egyre inkább fenyeget az a veszély, hogy a társadalmak kettészakadnak a tudást egyre nagyobb intenzitással és élvezettel személyiségükbe építő, kreatív és magabiztos elitekre, valamint az információk özönétől megzavart, a tanulási helyzetekben szorongó leszakadókra, vagy éppen azok ellen agresszív módon lázadókra. Nem véletlen tehát, hogy a közoktatás méltányossági és eredményességi problémái állnak ma a legtöbb oktatási rendszer oktatáspolitikai vitáinak és intézkedéseinek középpontjában.

Magyarországon talán még élesebben vetődnek fel ezek a kérdések, mint Európa sok más államában. Nemzetközi összehasonlítások (például a tanulók eredményességét mérő PISA vizsgálatok) arra figyelmeztetnek bennünket, hogy a hazai iskolarendszer nagy mértékű szelektivitása miatt a hátrányos helyzetű tanulók nagy része egy adott programtípusban (a középiskolai végzettséget nem adó szakmunkásképzésben) koncentrálódik, és ezek között az iskolák, programok között kiemelkedően nagy számban találunk alacsony iskolai eredményességgel jellemezhető intézményeket, illetve képzéseket. Az iskolák és tanulóik eredménytelensége, alacsony szintű tudása, kompetencia-hiányai is okai lehetnek annak, hogy az alacsony végzettségűek között a foglalkoztatottak aránya ma nálunk – más európai országokhoz viszonyítva – kiugróan alacsony. Az okok összetettek, ám valószínű, hogy a tanárképzésnek és -továbbképzésnek is reagálnia kell ezekre a problémákra.

Kötetünk éppen ezt kísérli meg. A kötet szerzői – többekkel együtt – 2005–2008 között egy olyan nemzetközi projektben vettek részt, amely a hátrányos helyzetű fiatalok középiskolai lemorzsolódásának megakadályozását, munkaerőpiaci visszaillesztését, illetve erre alkalmas eszközök kimunkálását tűzte ki célul. A Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium HEFOP, valamint az EQUAL Irányító Hatóság által kiírt pályázat alapján megvalósult EQUAL „Második Esély” c. program alapvetően gyakorlatias, fejlesztési célokat fogalmazott meg, hazai iskolai kísérleteket és nemzetközi, a „jó gyakorlatok” megismerésére irányuló együttműködéseket támogatott. Az Eszterházy Károly Főiskola munkacsoportjának részvétele is gyakorlatias célú volt. Részen arra szolgált, hogy a tanárképzésben dolgozó oktatók látókörében többnyire inkább periférikus közoktatási területtel megismerkedjünk, arról szélesebb nemzetközi kitekintéssel is rendelkezünk, részben pedig arra – és ez volt a fő feladatunk – hogy olyan tanár továbbképzési programot dolgozzunk ki, amely a közoktatás e területén, a szakiskolai képzésben dolgozó pedagógusokat segítheti. A projekt sikeresen lezárult, három 30-30 órás tanár továbbképzési programot kidolgoztunk, azokhoz munka-

tankönyveket és segédanyagokat fejlesztettünk ki. Jelen tanulmánykötetünk – e projekt utómunkálataként – a munka elméleti tanulságait, elméleti háttérét kísérli meg összefoglalni, illetve egy, a projektben született nemzetközi empirikus vizsgálat tanulságait, valamint a projekt során, az iskolai helyszíneken készült filmeket adja közre. Azaz, valamilyen módon reflektálni igyekszik mindarra, amit a munka során tapasztaltunk, tanultunk.

A kötetet *Mogyorósi Zsolt* tanulmánya vezeti be, amely a hátrányos helyzet elméleti háttérével foglalkozik, a téma kutatási eredményeit foglalja össze. Az alapvetően szociológiai megközelítésű írás a hátrányos társadalmi helyzet, a társadalmi egyenlőtlenségek általánosabb elméleti megközelítéseiből indul ki, és részletesen taglalja a szegénység problémáját. A hátrányos helyzet és a közoktatás összefüggéseit az utóbbi néhány évtized magyar oktatáspolitikai, szociológiai szakirodalmának áttekintésével tárja az olvasó elé. A szociológiai kutatások, oktatáspolitikai intézkedések sokféleségének bemutatásával, elemzésével nemcsak arra világít rá, hogy a témával kapcsolatban a szakmai megközelítések, empirikus elemzések milyen gazdagsága halmozódott fel (amelynek megismerése megkerülhetetlen a témával ma foglalkozók számára is), hanem azokra a változásokra is, amelyek az utóbbi évtizedekben zajló összehasonlító nemzetközi kutatások nyomán jól érzékelhetők. A kritikai szociológiai megközelítéssel szemben ma egyre inkább teret nyer annak kutatása, hogy milyen oktatásszervezési és pedagógiai megoldások segítenek a méltányosság-elvű oktatáspolitikák megvalósításában.

Szőke Krisztina tanulmánya már egészében ebben a gondolatkörben íródott. Nemzetközi kitekintésében abból indul ki - ami az Equal projekt központi témája is volt - hogy a globalizálódó gazdaságban a munkaerő-piaci foglalkoztatottság legfőbb akadályát az alacsony végzettség jelenti, azaz a munkaerő-piaci és társadalmi integráció növelése a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás megakadályozása, csökkentése révén érhető le. A tanulmány betekintést nyújt a probléma nemzetközi értelmezési kereteibe, és rávilágít a megoldási törekvések sokszínűségére, a nemzetközi trendekre, köztük is kiemelten az európai uniós törekvésekre. A tanulmány részletesen foglalkozik annak a képzési szintnek (a középfokú végzettséget nem nyújtó, szakképzési szakasznak) az elemzésével, amelyben az iskolai kudarcok, a lemorzsolódás veszélye a világon mindenütt a legmagasabb. Az összehasonlító adatok bemutatása mellett, a tanulmány kitér a kudarcok csökkentésére tett kísérletek bemutatására is. Kiemelten foglalkozik az Equal-projektben is megismert (és a kötet film mellékletében is bemutatott) holland modell elemzésével.

Nagy Mária tanulmánya egy, az Equal-projekt keretében született vizsgálatot mutat be. A projektben részt vett öt középiskola (három magyar, egy olasz és egy holland szakképző intézmény) tanárai körében végzett kérdőíves lekérdezésről van szó. Az iskolák a projekt keretében arra vállalkoztak, hogy – egymás példájából is tanulva – új megoldásokat dolgoznak ki annak érdekében, hogy

tanulóik körében csökkentsék a korai iskolaelhagyás veszélyét. A kutatás arra kívánt választ kapni, hogy a tanárok milyen kompetenciák meglétét tartják fontosnak munkájukban, illetve mit gondolnak arról, hogy ők maguk mennyire rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal. Az elemzés sok hasonlóságot talált a tanári vélekedésekben, ám a különbségek is figyelemre méltóak voltak. A választások és a témával kapcsolatos szakértői vélemények közti eltérések elemzése összességében jó támpontot nyújthat ahhoz, hogy feltérképezzük, a hasonló iskolatípusban dolgozó tanárok milyen területeken várnak segítséget munkájukban, milyen típusú szakmai továbbfejlesztések iránt érdeklődnének. Az elemzés arra is rámutatott, hogy az ilyen összehasonlító vizsgálatok révén a különböző tanári szakmai kultúrákról is hasznos információt nyerhetünk.

Tóth Tibor írása egészen speciális területre vezeti az olvasót, az iskolában, az iskolának készített filmek, az iskolát terepül használó filmes és pedagógus szakember munkájának világába. Az írás töprengés arról a tevékenységről, amit szerzője az Equal-projekt keretében végzett, amikor filmes dokumentátorként és érdeklődő pedagógus szakemberként vett részt a tapasztalatszerző látogatásokon részt vevő munkacsoportok munkájában. Az írás az alkotó és a befogadó szemszögéből is közelíti témáját, bemutatja az iskoláról készült filmek néhány műfaját, és részletesebben elemzi a projektben készült filmek alkotói szándékát, valamint a lehetséges felhasználásokról is szól. Az írás röviden bemutatja a projektben elkészült filmeket, amelyeket egyébként a DVD-mellékletben a kedves olvasó maga is megtalál.

Kötetünket azoknak ajánljuk, akik osztják véleményünket abban, hogy a közoktatás méltányossági problémáinak megoldásában, a fiatalok munkaerőpiaci és társadalmi integrációjában az iskolának, és benne kitüntetett módon, a tanárnak fontos szerepe van. Különösképpen reméljük, hogy az írásos és képi anyag hozzájárulhat ahhoz, hogy ez a kérdés a leendő és a már pályán lévő tanárok, valamint a tanárképzési szakemberek számára is hasznos információkkal szolgál.

A szerkesztő

MOGYORÓSI ZSOLT

A HÁTRÁNYOS HELYZET ÖRÖKSÉGE

Bevezetés

Az Equal-projekt keretében, innováló pedagógusok és iskolavezetők, a „második esély” típusú képzések és a szakiskolai oktatás kutatói, továbbá a tanárképzésben és tanártovábbképzésekben érintett oktatók dolgoztak együtt külföldi kollégáikkal az ún. „jó gyakorlatok” feltárásában, kialakításában és az alkalmazás lehetséges területeinek megtalálásában. Az együttműködés szakmai alapon szerveződött és szigorúan gyakorlatias irányultságú volt, mégis körbelengte egy sajátos elkötelezettség érzése. Nevezetesen az, hogy bármennyire is fontos számunkra munkánk eredményességének növelése, mégiscsak van egy ügyünk itt még; az, hogy hogyan tudunk segíteni a hátrányos helyzetű fiataloknak.

A pedagógia területén ez az elkötelezettség a társadalmilag hátrányos helyzetűek segítésére nem más, mint egy sajátos örökség része. A hátrányos helyzettel és annak pedagógiai konzekvenciáival való foglalkozás nem új keletű történet a pedagógiában, ám nem is olyan régi, mint az árva vagy a szegény sorsú gyermekek miliő-pedagógiája, vagy a filantropista pedagógia. Tehát itt egy jellegzetesen második világháború utáni történetről lesz szó, sajátosan magyar epizódokkal. Önmagában e történet és élő öröksége nem lenne értelmezhető a hátrányos helyzet szintén élő szociológiai örökségének feltárása nélkül, ami viszont igen erős szálakon kötődik a hatvanas évektől erősödő empirikus társadalomtudományi kutatásokhoz. Ez a magyarázata annak, hogy az alábbi tanulmányban e ket-tős, szociológiai és pedagógiai, beágyazottságban igyekszem bemutatni, mind fogalmilag, mind pedig tartalmilag a hátrányos helyzet történetét és ma is élő örökségét.

Társadalmi struktúra

Hétköznapi tapasztalataink és nézeteink a társadalomról gyermekkorunk óta közvetlen és közvetett források alapján szerveződnek. Benyomásaink lehetnek gazdagokról, szegényekről, jól szituált köztisztviselőről, menő vállalkozóról, celebekről, hajléktalanokról, palotákról és viskókról, lakóparkokról vagy cigánytelepről. Hiedelmeink is hamar kialakulnak a tehetségről, szorgalomról és a szerencséről, de a balsorsról, az érdemességről és az érdemteleniségről is, mint az okok, működésmódok és igazolások önkiszolgáló magyarázatrendszerei. S bár feltételezhetjük, hogy az emberi cselekedeteknek oka és célja van, a véletleneket – legfőképpen a következmények, a helyzetek és események magyarázataiban – előkelő helyen szerepeltetjük.

A társadalmak vizsgálatáról szóló szociológia azonban rámutat arra, hogy az embereket körülvevő társadalmi helyzetek, események, cselekedetek nem véletlenszerűek, hanem strukturáltak. Vagyis, szabályszerűségek mutathatók ki az emberek kapcsolataiban, viselkedésében, cselekedeteiben, melyek ismétlődés révén egységes mintákba szerveződnek (Giddens 1995). E szabályszerűségeken nyugvó mintázatok alkotják a struktúrát, ami Andorka (1997) szerint az egyének és társadalmi csoportok közötti tartósnak tekinthető viszonyokat jelöli. Ugyan a társadalom tagjainak életét meghatározza a struktúrában elfoglalt hely, ám az egyéni cselekvések keretét az intézmények adják, az egyének életét pedig a társadalmi kultúra alakítja.

Blau (1999) felfogása szerint a társadalmi struktúrák nem elméletek a társadalom működéséről, életéről, hanem a társadalmi élet egyes megfigyelhető aspektusai, de önmagukban nem empirikus jelenségek, hanem azok elvonatkoztatásai egy fogalmi rendszerben. Így a megfigyelhető társas kapcsolatok absztrakciói lehetnek a pozíciók és a szerepviszonyok, ám ezek a struktúrák még nem magyarázó elméletek. Elméleti megközelítésének számunkra fontos mondanója az, amit a társadalmi integrációról és a differenciálódásról fogalmaz meg. E szerint a társadalmi struktúrák nemcsak elkülönülnek, de össze is kapcsolódnak és koherens társadalmi struktúrát is alkotnak egyben. Ez az összekapcsolódás alapvetően a társadalmi kapcsolatokra vezethető vissza. Szerzőnk fontos feltevése ezzel összefüggésben, hogy az azonos pozíciót betöltők több szemtől szembeni kapcsolattal rendelkeznek egymás között, de a társadalom különböző rétegeihez, csoportjaihoz tartozók is kell, hogy rendelkezzenek egymás között ilyen kapcsolatokkal, mert egyébként nem lehetnének az egységes társadalom alkotórészei. Ezek a csoportközi kapcsolatok integrálják a társadalmi struktúra részeit. Természetesen maguk a kapcsolatok sem mindig integrálók, hiszen kísérőjelenségeik, mint például a kizsákmányolás vagy a konfliktus, hathatnak éppen az integráció ellen is. Az integráció ugyanis nem pusztán funkcionális egymásrautaltságon, de tényleges társadalmi interakción alapul. Míg a társadalmi kapcsolatok a társadalmi pozíciók között teremtett csatornákat jelöli, és ezeket az eredményezett kommunikáció szerint tipizálhatjuk is, addig a társadalmi mobilitás folyamata a személyek átmenetét mutatja az egyik csoportból vagy rétegből a másikba. A társadalmi cserefolyamatok pedig, a kölcsönös csere vagy a cseremobilitás segítségével, megalapozzák a csoporton belüli és kívüli kapcsolatokat egyaránt. Mindhárom társadalmi folyamat utal a csoporton belüli és kívüli pozíciók közötti kapcsolódásra, melyben a kommunikációk lehetnek azonos értékűek vagy különbözőek, a pozíciók közötti átjárás mértéke is lehet azonos vagy különböző, a cserék pedig kölcsönösök.

A társadalmi integráció komplementer ellentéte a társadalmi differenciálódás, ami feltételezi a társadalmi részek szemtől szembeni kapcsolatainak korlátait. Blau a társadalmi differenciálódás két generikus formájaként veszi számításba a heterogenitást és az egyenlőtlenséget:

„A heterogenitás vagy horizontális differenciálódás a populáció egy nominális paraméter szerinti csoportok közötti megoszlását jelenti. Az egyenlőtlenség vagy vertikális differenciálódás egylépcsős paraméter szerinti státusmegoszlásra utal.” (Blau 1999, 370. o.).

A strukturális paraméterek tehát lehetnek nominálisak vagy graduálisak, annak megfelelően, ahogyan az emberek jellemzőit kategorikusan vagy rangsor szerint osztályozzák. Csak az a paraméter, az ember szerepviszonyait meghatározó attribútum, lehet strukturális paraméter, ami releváns a társadalmi élet szempontjából, vagyis akár veleszületett, akár szerzett tulajdonságról van szó, hatással van a társadalmi pozíciókra. A strukturális paraméterek kétféle társadalmi pozíció megkülönböztetését teszik lehetővé: a csoporttagságot és a státust. A nominális paraméterek, mint például a nem, a foglalkozás, vagy az etnikai kötődés, alcsoportokra osztják a populációt, inherensen rangsor nélkül. A graduális paraméterek, mint a jövedelem, az iskolai végzettség, a hatalom, a vagyon, státusforrások. A státusforrások empirikus eloszlása mutatja, hogy a státusátmenet nem feltétlenül folyamatos és a nagyobb különbségek mentén kijelölhetők az osztályhatárok.

Blau kiinduló feltevése az, hogy ha a közös csoporttagság és a közeli státus segíti a társadalmi kapcsolatteremtést, akkor a heterogenitás és az egyenlőtlenség korlátozza a társadalmi érintkezést a különböző társadalmi részek között. Minél nagyobb a horizontális vagy vertikális differenciálódás, annál kiterjedtebbek a társadalmi érintkezések korlátai, melyek nem teszik lehetővé a csoportok közötti extenzív társadalmi kapcsolatokat, ami pedig a makroszociológiailag értelmezett integráció feltételét jelenti.

Mivel a társadalmi struktúrák a különböző csoportokban és státusokban elhelyezkedő személyek közötti közvetlen kapcsolatok révén függenek össze egymással, ezeket a kapcsolatokat gyengíthetik az olyan meghatározó strukturális paraméterek, amelyek a másik oldalon felerősítik a csoporton belüli integrációt. A túl erős csoporton belüli integráció pedig akadályozza a csoportok közötti kapcsolatokat, s végeredményben egymás között kevés kapcsolattal rendelkező csoportokra darabolódik a társadalom.

Társadalmi egyenlőtlenségek

Blau megközelítésének fontossága abban áll, hogy nem hanyagolja el a társadalmi folyamatok jelentőségét, hiszen elképzelhetőnek tartja, hogy eredetileg a társadalmi interakció és kommunikáció folyamata hozta létre a differenciált társadalmi pozíciók struktúráit, s nem pusztán a struktúrák tükröződése a folyamat. Két fontos szempontra is felhívja figyelmünket. Az egyik, hogy egyes számban nem is lehet társadalmi struktúráról beszélni, hiszen még a legegyszerűbb társadalmaknak is leírható jó néhány struktúrája, mint például a hatalmi, az életkori, a

rokonsági és az ökológiai. A másik, hogy minél nagyobb a horizontális és a vertikális differenciálódás a társadalomban, azaz a heterogenitás és az egyenlőtlenség, annál inkább akadályozza az extenzív társadalmi kapcsolatok működését, ami végső soron a társadalom szakadásához vezethet.

Mindenesetre a nominális paraméterek szerinti csoporttagság, mint a társadalmi pozíciók egyik meghatározója, nem rangsor szerinti Blaunál. A hierarchikus rendszerek viszont a rangsorolás alapján állnak. Meglehet, hogy éppen a graduális paraméterek, mint státusforrások, alkotják a hierarchia alapját. Azonban, talán éppen az ezek alapján kialakuló elismertség és tekintély fogja rangsorolni azokat a nominális paramétereket, melyek előfordulása gyakoribb a jelentősebb előnyöket biztosító státusforrásokkal. Így a társadalmi pozíciók, akár státusokról, akár csoporttagságról beszélünk, rangsorolhatók.

Andorka (1997) rámutat arra, hogy a társadalmi pozíciók közötti *egyenlőtlenségeknek* olyan jelentősebb dimenzióit lehet azonosítani, mint a jövedelem, a vagyon, a munkakörülmények, az egészség, a műveltség, a lakásviszonyok, a szabadidő, továbbá beszélhetünk az egyes pozíciókba való bejutás egyenlőtlenségeiről is, amit *esélyegyenlőtlenségnek* neveznek a szociológiában. Az egyenlőség pedig alapvetően az *esélyek egyenlőségét* jelöli, azaz azt az (induló) helyzetet, amikor a társadalom minden tagjának egyenlő esélye van a kedvezőbb pozíciók elérésére, illetve az aktuális pozíciók egyenlőségét, ami pedig a dimenziók (például a jövedelem, a lakás) szerinti egyenlőség.

Az egyenlőségről összegzően elmondhatjuk, hogy nem ismerünk olyan társadalmat, amelyben létezne. Hipotetikusán az aktuális pozíciók egyenlőségét néhány dimenzió mentén megkonstruálhatjuk, míg struktúraelméleti alapon az esélyek egyenlősége abszolút értelemben nem létezhet logikailag. Mihály Ottó szavaival;

„Az esélyek egyenlősége azonban azért fikció, mert – mivel az esélyek számossága mindig korlátozott – magának a társadalomnak, a működésének, történéseinek, fennmaradásának a hajtóereje nem az esélyek egyenlősége, hanem ellenkezőleg – a korlátozott számosságú esélyek megszerzése, azaz az esélyegyenlőtlenség” (Mihály 1999, 13. o.)

A társadalmak tehát egyenlőtlenségi rendszerekként foghatók fel inkább, s ezek leírására lesz alkalmas a társadalmi rétegződés koncepciója. Giddens (1995) szerint ez kifejezi a csoportok közötti strukturált egyenlőtlenségeket, a társadalom hierarchikus rendszerét, melynek felsőbb részein a kiváltságosak, az alsóbb részein a hátrányos helyzetűek találhatók.

Társadalmi hátrányos helyzet

Az osztálytársadalmak vizsgálatában szerepet játszó stratifikációs elméletek lehetővé tették a társadalmi struktúra empirikus vizsgálatát, a társadalmi rétegződés leírását, így a hátrányos helyzetek plasztikus bemutatását is. A társadalmi folyamatokat pedig visszavezették a társadalmi mobilitási folyamatokra, amelyek statisztikai jellemzőinek megismerésével hozzájárultak a társadalmi változás megértéséhez. (Kozma 1999)

Magyarországon a társadalmi struktúrakutatásról, mobilitás vizsgálatokról a hatvanas évek második felétől beszélhetünk. Szabari (2002) rámutat két fontos szociológiatörténeti tényre és az azok lényegéből adódó következményekre. Az egyik a társadalmi struktúráról folytatott elméleti vita. A másik a társadalmi mobilitás empirikus vizsgálata. Az első következményeként sikerült elszakadni az uralkodó ideológiai beszédmódtól és dogmatikus szemlélettől, általánossá vált a Ferge Zsuzsa által kialakított munkajelleg csoporton alapuló elmélet elfogadottsága. Az elmélet alapján tudott Andorka Rudolf foglalkozási csoportokat kialakítani az empirikus mobilitás vizsgálatok számára. A mobilitás vizsgálatok következménye, hogy a társadalomban meglévő egyenlőtlenségek empirikusan láthatóvá váltak, és történeti, illetve nemzetközi szinten is összehasonlíthatók lettek a mobilitási folyamatok.

A későbbiekben a hátrányos helyzet tanulmányozása a szociológiában, nyilván a társadalmi mobilitással való szoros összefüggés révén is – hátha lehet tudományos alapon is irányítani a mobilitási folyamatokat – megkülönböztetett figyelmet kapott a kádári konszolidáció időszakában. A hetvenes évekre általában két aspektusból beszéltek róla: egyszer, ami jelöli, leírja egyes társadalmi csoportok állapotát, helyzetét, másszor úgy, mint amely megmutatja egyes csoportok és rétegek esélyeinek egyenlőtlenségét a fölfelé irányuló vertikális mobilitásban (Kozma 1975). Huszár István szerint olyan dimenziókban nyilvánulhatnak meg a hátrányok, mint

„...az alacsony jövedelem és fogyasztási szint, a rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, a nagyon nehéz és az egészségre ártalmas munkakörülmények, a gyermekek felnevelkedésének veszélyeztetettsége, a betegség, a testi vagy szellemi fogyatékoság, rokkantság, az idős kor különleges nehézségei, a deviáns viselkedésű családtagok – mind-mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásai és egyben okai” (Huszár 1982 125. o.).

Ezzel együtt az is nyilvánvaló volt, hogy a hátrányok szükségképpen összekapcsolódnak, kumulálódnak, előállítva a halmozottan hátrányos vagy többszörösen hátrányos helyzetet.

A nyolcvanas évekre a szociológiában kialakult egy olyan megközelítés, amely már nem a munkamegosztásban elfoglalt helyet tekintette a réteghez tartozás alapjának, hanem úgy határozta meg a társadalmi státust, mint egy többdimenziós egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyet. E megközelítés alapján kezdődött el az empirikus társadalmi rétegződésmo­dell-vizsgálat (Szabari 2002).

Andorka (1997) szerint a hazai rétegződésvizsgálatok legnagyobb újítása kétségtelenül Kolosi Tamás státuszcsop­ort mo­dellje volt, melyben az életkörülmények és az életmód számos jellemzője mentén különülnek el a státuszcsop­ortok, s ami bemutatja, hogy a magyar társadalomban az elit messze kiemelkedik a társadalmi csoportok közül, míg a depriváltak messze leszakadnak. A többi tíz csoport nem az átlag körül található, hanem egy nagyobb tömbben az átlag fölött, illetve alatta. Ez megmutatta azt is, hogy a nyugati társadalmakra jellemző, feltételezett középosztályosodástól eltérő folyamatok zajlanak hazánkban.

A nyugati társadalmakban folytatott empirikus kutatások bázisán láthatóvá vált, hogy a II. világháborút követő társadalmi változások a fejlett ipari társadalomra jellemző egyenlőtlenségi rendszert formáltak ki. Ebben már nem a foglalkozás határozza meg az elfoglalt helyet, hanem egyre inkább az iskolai végzettség. Ezekben a tudástársadalmakban, viszont az egyenlőtlenségek dimenzióinak száma növekszik, s ezek már nem pusztán a munkával kapcsolatban (jövedelem, presztízs, szakmai tekintély) fontosak, hanem például olyan tényezőkkel hozhatók összefüggésbe, mint a gazdagsággal és a jóléti állam szolgáltatásaival megjelenő szociális biztonság, szabadidő, munka- és életfeltételek (Hradil 1992). Éppen az egyenlőtlenségek kiterjedése és jellemzői, a társadalmak egyre komplexebb struktúrái indukálták az előfeltevéseikben is különböző, és módszertanilag is szerteágazó szociológiai vizsgálatokat a társadalmi egyenlőtlenségek területén.

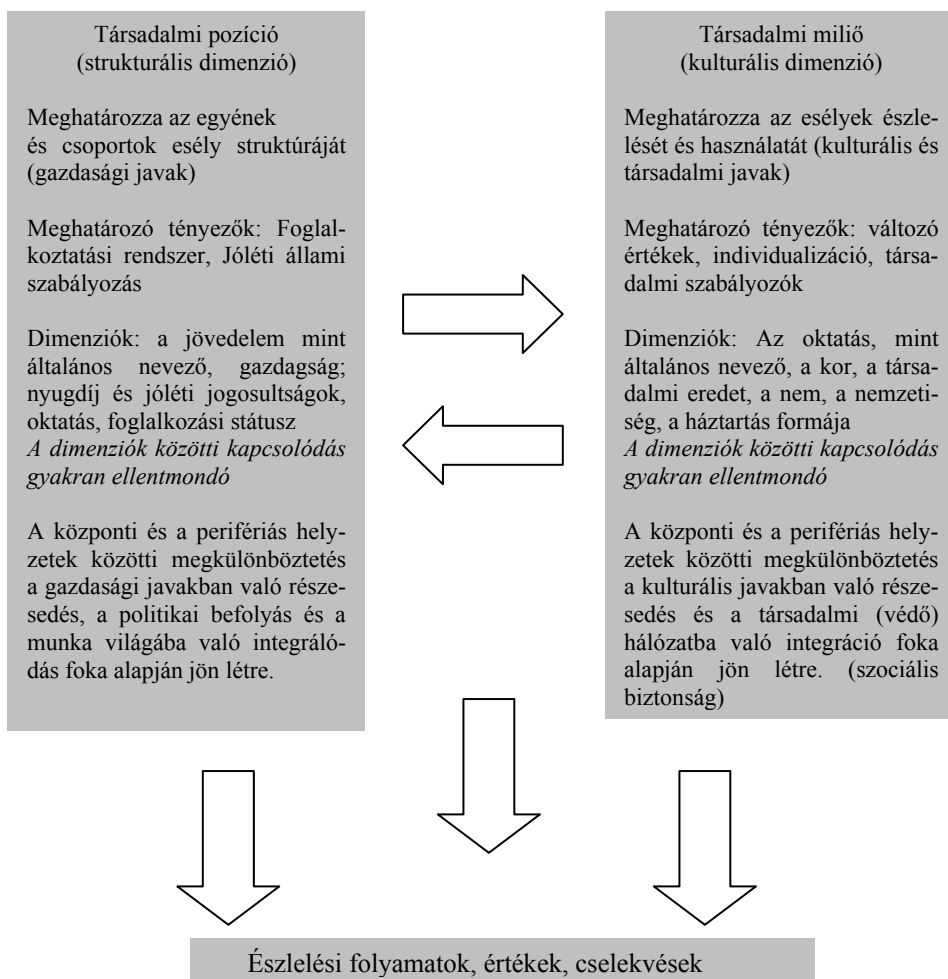
Lamprecht és Stamm (1998) a kortárs társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos kutatások számos megközelítését áttekintve, arra a következtetésre jutottak, hogy két fő vonulat mentén lehet jellemezni az álláspontokat. Az elsőben a jól ismert makro- és mikroszociológiai elemzések ütköznek, ahol a mikroszintű elemzéseket preferáló tudósok hangsúlyozzák a makroszociológiai rétegződés és osztály perspektívákkal szemben a mikroszintű kutatásokat, mint olyan eszközöket, amelyekkel meg lehet birkózni az egyre növekvő mértékben komplexé váló társadalmi struktúrák leírásával. Mégis, a kiválasztott csoportok életkörülményeinek és életstílusának mégoly részletes elemzései is, melyek ténylegesen képesek megmutatni azt, hogy az egyenlőtlenség hogyan hat a cselekvés kontextusaira és az észlelés folyamataira, hajlamosak elhanyagolni az életkörülményeket meghatározó általános mechanizmusok áttekintését. Így a mikroszintű elemzések gyakran híján vannak az általános hivatkozásoknak a tekintetben, hogy miért is kellene az egyenlőtlenségnek az első helyen szerepelnie az ilyen kutatásokban, és hogy milyen mechanizmusok működnek a társadalmi egész szintjén.

A második vonulatban a strukturális és a kulturális orientációjú megközelítések állnak szemben egymással. Itt az olyan megközelítések, mint a 'milió' és az 'életstílus' inspiráltak kulturális orientációjú kutatásokat, s a kilencvenes években különösen az utóbbival találkozni nagy számban a munkák között. A kulturális megközelítések együttesen kritizálják a strukturális megközelítéseket, az egyoldalú strukturális meghatározottságuk miatt. Ugyanakkor a kulturális megközelítéseket gyakran jellemzik úgy, mint amelyek híján vannak a strukturális mechanizmusok iránti érdeklődésnek, s valahogyan önkényesnek tűnik esetükben a felhasznált indikátorok kiválasztása. A kulturális megközelítések hangsúlyozzák, hogy az egyenlőtlenségek vertikális dimenziója (például a jutalmazás mértéke) már nem lehet olyan fontos, mint korábban, s vannak olyan új horizontális dimenziók, amelyek differenciálják a hagyományos egyenlőtlenségek értelmezését és éppen ezért, komoly figyelmet érdemelnek.

A szerzők végül az alább látható multidimenzionális integratív egyenlőtlenségi modellben (1. sz. ábra) foglalják össze az egyenlőtlenségi rendszerek jellemzőit, megtartva az egyes megközelítések, perspektívák előnyeit, úgy hogy interaktívnak tekintik az azokban megfigyelhető tényezőket és dimenziókat, miközben azok hatásrendszereikben meghatározzák az egyének és csoportok észlelési folyamatait, értékeit és cselekvéseit. Ugyanakkor a modell megmutatja a hagyományos egyenlőtlenségeket is, de az előnyös és hátrányos helyzetek függő és független változóit is.

Az eddigieket összefoglalva; a társadalmi helyzet tehát, az egyének és csoportok által a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt pozíciókat jelöli, amelyeket a kulturális megközelítések alapján leírható új típusú egyenlőtlenségek is differenciálnak, s egyszersmind generálnak, mint új pozíciókat. Az új pozíciók létrejötte egyben mutatja a társadalmi változásokat is.

Az azonos pozíciókat betöltők a más pozíciókat betöltőkkel szemben lehetnek előnyös vagy hátrányos társadalmi helyzetben, úgymint a különböző társadalmi csoportok tagjai. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportokra alapvetően jellemző, hogy a szűkösen rendelkezésre álló gazdasági, kulturális és társadalmi javakból kisebb mértékben részesednek. Hátrányos helyzetüket jellemezheti az alacsony jövedelem, az alacsony foglalkoztatási státusz, valamint az alacsony iskolai végzettség. Ez utóbbi kifejezi a kulturális egyenlőtlenségeket is, vagyis nemcsak arra utal, mint társadalmi egyenlőtlenségi dimenzió, hogy a magasabb iskolai végzettséggel kedvezőbb foglalkoztatási státuszba lehet kerülni és nagyobb jövedelemben részesülni, hanem arra is, hogy nagyobb oktatási számláló mellett (több kulturális jószág), jobban lehet észlelni a korlátozott számú esélyeket, s jobban is lehet használni azokat. Esetleg úgy, hogy az egyén (csoport) megváltoztatja alkalmazotti, vagy inaktív foglalkoztatási státuszát, s ezen keresztül lesz képes nagyobb arányban részesülni a gazdasági és kulturális javakból.



1. sz. ábra
 Az egyenlőtlenség egy kiterjesztett modellje
 (Lamprecht és Stamm /1998/ nyomán)

Szegénység

A társadalmi hátrányos helyzet legnyilvánvalóbb megjelenési formája a látható szegénység, s ez nemcsak az egyetlen formája a jelenségnek, ami a társadalmi dezintegrációs folyamatok jegyeit hordozza magában. Tudjuk, hogy Magyarországon létezik a szegénység, és azt is, hogy az államszocializmus időszaka alatt sem sikerült felszámolni, legfeljebb csak a róla folytatott diskurzust. Ha meg akarjuk határozni, hogy kik azok a szegények, s hogy mennyien vannak valójában, esetleg hogyan és milyen elvek mentén lehet küzdeni e jelenség ellen, akkor számításba kell vennünk az elméleti kereteket, a kapcsolódó kutatási hagyományokat, és a jelenleg rendelkezésünkre álló kutatási eredményeket. Ezek viszont együttesen annyira szerteágazó és differenciált kutatási területek, hogy itt nem vállalkozhatok egyetlen problématerület mélységi feldolgozására sem, pusztán kutatási irányok, adatok, összefüggések és elvek rövid felvillantására.

Az alábbi idézetet nyilvánvalóan az empirikus szociológiai kutatások inspirálták, s mint látható, nem pusztán egy fogalom-magyarázat, hanem olyan témaköri bevezetés is, ami a depriváció – másként társadalmi hátrányos helyzet – fogalmának használatával megelőlegezi a jövedelmi szegénység fogalmának szélesebb körű és egyben relatív értelmezését.

„Szegénynek mondjuk egy társadalmon belül azokat, akiknek jövedelme a kiválasztott szegénységi küszöbnél alacsonyabb. A szegénységi küszöb lehet egy valamilyen módszerrel meghatározott létminimum, ebben az esetben beszélünk abszolút szegénységről. De a szegénységi küszöböt meghatározhatjuk az adott társadalomban átlagos jövedelem valamilyen százalékában, ebben az esetben beszélünk relatív szegénységről. Végül szegénynek mondhatjuk a társadalom legalacsonyabb jövedelmű részét, például tíz vagy húsz százalékát. A szegénységfogalmat ki lehet terjeszteni olyan módon, hogy nemcsak az alacsony jövedelműeket tekintjük szegénynek, hanem azokat is, akik más ok miatt (például betegség, alacsony iskolai végzettség) vannak az átlagosnál lényegesen rosszabb helyzetben. Az utóbbi típusú szegénységet szokták deprivációnak is nevezni” (Andorka 1997, 645.o.).

Több hazai kutatás tanúsága szerint, ahogyan erre Gábos és Szívós (2006) felhívja figyelmünket, ma a szegénység legerősebb meghatározója az apa iskolai végzettsége és munkaerő-piaci helyzete. Ez hat legerősebben a gyerekek jövedelmi szegénységére. Szerzőink szerint a két változó között erős korreláció van. A háztartásszerkezeti és demográfiai változók szerepe korlátozottabb. Az alapösszefüggés úgy vázolható fel, hogy minél iskolázottabb és foglalkoztatottabb a szülő, annál kisebb a valószínűsége gyermeke szegénységének.

A jövedelmi szegénységben élő gyerekek nyolcvan százalékánál az apának nincs érettségije, míg 2%-uk esetében sem fordul elő, hogy az apa diplomás. Ugyanakkor a szegénységben élő gyerekek közel felénél foglalkoztatott az apa. Az egygyermekes párok esetében a szegények aránya nem éri el a 6%-ot, s ha hozzátesszük a kétgyermekes párokat is, a szegénységi ráta akkor sem éri el a 10%-ot. Az egyszülős és a négy- vagy többgyermekes családok esetében a legvalószínűbb a gyerekek szegénysége (Gábos–Szívós 2006).

A 2007-es kutatási adatok¹ a TÁRKI Háztartás Monitor vizsgálata alapján azt mutatták, hogy a szegénységi ráta nem változott jelentős mértékben. A 2005-ös 12%-ról, 12,6%-ra nőtt a ráta, ugyanakkor a szegénységi rés csökkent 2003 és 2007 között, szintén nem jelentős mértékben, 18,9%-ról 18,3%-ra. Az adatok elemzése rámutatott arra, hogy a jövedelmi szegénység kialakulásában változatlanul a háztartásfő iskolai végzettsége és munkaerő-piaci helyzete a döntő tényező. Jelentős hatása van még a gyermekszámnak, illetve annak, ha valaki egyedül él. Szintén jelentősnek találták azt a hatást, ha a háztartásfő roma volt. Demográfiai változók mentén látható, hogy az életkorral a szegénység kockázata csökken. A 65 év feletti korcsoportban 5%, míg a 0–15 éveseknél 18,6% akárcsak a 16–24 éves korcsoportban, továbbá a 25–49 éves felnőtt korcsoportban 13,2% és az 50–64 éves korcsoportban 9,8%. A tendencia tehát az, amit korábban is láttunk, hogy a gyermekek és fiatalok körében a legjelentősebb a szegénység kiterjedtsége, míg a felnőtt népességben átlagos, az idősek körében átlag alatti. A szegénység mélysége a roma háztartásfők és a három- és többgyermekes családoknál haladja meg jelentősen a szegénységi rés 18,3%-os átlagos értékét, 30%, illetve 27,4% értékkel (Gábos–Szívós 2008).

A tanulmány megállapításai közül lényeges, hogy a megélhetési szegények közé, akiknél az élelem, fűtés, lakásrezsi szükségletei közül legalább egy kielégítetlen, 2005-ben és 2007-ben egyaránt a lakosság 23%-a tartozott. A halmozott anyagi depriváció és/vagy jövedelmi szegénység minden harmadik embert érint, ugyanakkor a lakosság 38%-a nem szegény és nem is deprivált.² A halmozott depriváció és a jövedelmi szegénység a népesség 8%-át érinti, és 5% a jövedelmi szegény, de nem halmozottan deprivált. A lakosság 22%-a halmozottan deprivált, de nem jövedelmi szegény.

¹ Gábos András és Szívós Péter (2008) kutatásáról van szó, akik a KSH adataival összevetve a saját eredményeiket beszámolnak arról, hogy a TÁRKI adataival Magyarország szegénységi rátája az alacsonyabb skandináv és a közepes rátájú kontinentális országok között, míg a KSH szerinti adatokkal a közepes rátájú kontinentális európai országok között helyezkedik el. Ezen kívül a KSH 2004 és 2005 között a szegénység kiterjedésének szignifikáns növekedését és mélyülését jelzi. A TÁRKI pedig 2002 és 2005 között a szegénység kiterjedésének és mélységének enyhe csökkenését.

² A szerző szerint ezzel az egyharmados társadalomkép nyert empirikus megerősítést.

„A halmozott depriváció kockázata leginkább az alacsony iskolai végzettségű, roma háztartásfővel rendelkező, községekben élő, magasabb gyermekszámú, hátrányos helyzetű régiókban élő háztartások tagjait fenyegeti. A területi hátrányok nagymértékben felerősítik a demográfiai és iskolai végzettségbeli különbségekből adódó hátrányokat, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a területi szegregációs jelenségek szerepe tovább erősödött.” (Havasi, 2008, 70. o.)

Az oktatás szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában

Témánk szempontjából az alacsony iskolai végzettség és ezzel összefüggésben a munkaerő-piaci helyzet kiemelkedő jelentőségű. Úgy tűnik, az oktatási rendszer vagy nem biztosít magasabb iskolai végzettséget a társadalmilag hátrányos helyzetű, szegény társadalmi csoportoknak – ezzel negatívan befolyásolva munkaerő-piaci helyzetüket, fenntartva bizonytalan egzisztenciájukat és egyre kétségesebb társadalmi integrációjukat – vagy a hátrányos helyzetűek, szegények és depriváltak nem képesek igénybe venni a rendszer adta lehetőségeket.

A látszólagos ellentmondás azonban könnyen feloldható, hiszen a rendszer működése állítja elő a képességek hiányát, onnantól kezdve, hogy milyen alapképességeket tesz a belépés feltételévé, a fejlesztési folyamatokat milyen kimeneti követelményekhez igazítja, s hogy a folyamatszabályozás mennyire adekvát módon alkalmazkodik a rendszerhasználók strukturális jellemzőihez. Tehát az igazi kérdések inkább azok lesznek, hogy az oktatás miért és milyen mértékben tudja és/vagy nem tudja biztosítani a jobb életésélyeket jelentő oktatási javak elosztását a hátrányos helyzetű (és nem hátrányos helyzetű) társadalmi csoportok tagjai részére, továbbá meghatározhatjuk-e, s hogyan az elosztási felelősség illetékességi köreit.

Nézetem szerint, elméleti szinten a miértekre választ kaphatunk az oktatás funkcionális leírásainak különböző modelljeiből, míg a mérték tekintetében az empirikus szociológiai és neveléstudományi jellegű megközelítések igazítanak el nyilvánvaló interakcióikban a modellekkel, vagyis a miértekkel.

A szakirodalomból ismertebb funkcióleírásokat áttekintve (Giddens 1995; Kozma 1999; Polónyi 2002; Varga 1998; Nahalka 2004), itt most különös jelentőségűvé válik a munkaerő-képző, a társadalmi mobilitást elősegítő, a reprodukciós-újratermelő és a társadalmi integrációt elősegítő funkció. Észre kell vennünk, hogy e működésmódok intenzitása társadalmi-gazdasági és történeti meghatározottságú, ahogyan ezt empirikus kutatások eredményeiből (Gazsó 1976; Gazsó-Laki 1998; 2004; Andor–Liskó 2000; Balázs 2003; Liskó 2008) is láthatjuk. Vagyis, például a csoportos társadalmi mobilitás jelenségével együtt jár az, hogy jelentősebb volumenű oktatási javak elosztására kerül sor a hátrányos helyzetű csoportokban. A mobilitás közvetlen kiváltója ekkor a gazdasági és társadalmi változás, míg az oktatási rendszer szerepe közvetítő jellegű, és ennek

az elvárásnak az expanzió révén felel meg. Az egyéni mobilitás esetén viszont az oktatás elindítója lesz a biográfiai folyamatnak a tudás javak adekvát, *méltányos* elosztásán, vagyis a *minőségi oktatáson* keresztül.

Az oktatási javak elosztásában megfigyelhető egyenlőtlenségek, melyek közvetlenül az iskolai végzettségekben és a tanulmányi teljesítményekben mutatkoznak meg, jelentős részben társadalmi meghatározottságúak. Az oktatás funkcióleírásaihoz is kapcsolható kutatások két nagyobb vonulata eltérő választ ad arra a kérdésre, hogy e meghatározottság ellenében a hátrányos helyzetűek oktatásában sikerülhet-e a hátrányok kiegyenlítése, azaz az iskolai sikeresség elérése, az egyenlőtlenség mérséklése. A szociologikus megközelítések, kivált Bourdieu (1978) munkássága óta, az oktatás voltaképpeni hatástalanságát hangsúlyozzák, lévén, hogy megközelítésükben a kulturális különbségek és a társadalmi struktúra újratermelése az oktatás fő funkciója. A neveléstudományi megközelítésekben viszont az iskolai pedagógiai tényezők változó erejű hatását emelik ki a tanulók iskolai sikerességében, így a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában is (Báthory 1992; Radó 2000; Kertesi–Kézdi 2005).

Az empirikus kutatásokban ezek a megközelítések többnyire ilyen tiszta formában nem jelennek meg, hiszen ezeket a társadalom valóságos mozgásai módosítják. Számunkra jól rekonstruálható módon a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos diskurzusokban érhetők tetten az eddig elmondottak. Ezek alkalmassak lehetnek arra is, hogy illusztrálhatóvá tegyünk azt a paradigmaváltást, ami a kétezres évektől egyre erőteljesebben jellemzi a hazai pedagógiai és oktatáspolitikai gondolkodást, melynek hívószavai az oktatási méltányosság fogalmköréhez kapcsolódnak, s melynek egy változatlanul fontos fejezete a hátrányos helyzetűek oktatása. Az alábbiakban az említett diskurzusokban jellemzően megjelenő vonulatokat kívánom áttekinteni.

Hátrányos helyzet a közoktatásban

A hátrányos helyzet koncepciójának eredetéről szólva Papp (1997) kiemeli, hogy a származás szerinti kategorizáció 1962-es minisztériumi utasítással való megszüntetése után terjedt el a szakmában a hátrányos helyzetűekre való odafigyelés. Az osztálynaplókban az 'F' betűk jelölték a fizikai dolgozók gyermekeit. A középiskolás korú diákok közül eleinte számukra szervezték a felvételi előkészítőket. A hátrányos helyzetet ekkor a felsőfokon való továbbtanulás szempontjából ítélték meg. Lényeges szempontra hívja fel figyelmünket szerzőnk, mikor kiemeli, hogy a nyugati és a hazai oktatáspolitikai egyaránt az esélyegyenlőség megteremtésén fáradozott, ott az indulási esélyek egyenlőségére, míg itt az elérendő társadalmi pozíciók egyenlőségére fókuszálva.

A megközelítés a felsőfokon történő továbbtanulás szempontjából helytálló, főleg, ha a politikai adminisztráció törekvései felől nézzük a kérdést a hatvanas-hetvenes években. Ugyanakkor kissé árnyaltabb is lehet a kép, hiszen már ma-

gukban a politikai dokumentumokban³ is azt látjuk az okokra utalva, hogy hozott tanulmányi hátrányokról van szó, melyek a családi és az iskolai feltételrendszerekben alakulnak ki. Ez viszont előidézheti azt, hogy a hátrányos helyzetet általában a tanulás szempontjából ítélik meg, ebből a szempontból tárgyalják, hogy kik is a hátrányos helyzetűek, s milyen okok következtében azok, illetve miben is nyilvánulnak meg a hátrányaik. Nos, a politikai dokumentumokban a fizikai dolgozók gyermekeit és a cigánygyerekeket láthatjuk hátrányos helyzetűnek. A hátrányok a tanulmányi eredményekben, ezzel összefüggésben a lemorzsolódásban, illetve a kedvezőtlen felvételi arányokban érhetők tetten, de még az olyan dimenziókban is, mint az anyagi és életkörülménybeli nehézségek. Az okok egyszerre családiak (társadalmiak) és iskolaiak (pedagógiaiak). A hetvenes években nálunk is fontos (oktatás-) politikai feladatává vált az általános iskolának az indulási hátrányok csökkentése és a művelődési esélyek növelése.

A pedagógusi szakmában és a kutatásokban természetesen kezdettől⁴ fogva jóval differenciáltabb képünk van az iskolai hátrányos helyzetről. A hátrányos helyzet koncepciója, akár okait és az oki tényezők megjelenési területeit (dimenzióit) nézzük, akár a hátrányos helyzet kezelésére adott (megoldási) javaslatokat, tartalmasabbá vált a hatvanas évek végére.

³ A következő dokumentumokat tartom különösen fontosnak a hátrányos helyzettel kapcsolatban: Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottsága Intézőbizottságának tájékoztatója az egyetemi és főiskolai iskoláztatással kapcsolatos határozatról (1957.05.28.); Az MSZMP Központi Bizottsága Titkárságának határozata a középiskolai, a főiskolai és az egyetemi felvételi rendszer megjavításáról (1959.02.27.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961.06.20.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a felsőoktatási intézmények felvételi rendszeréről és a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséből adódó egyéb feladatokról (1963.04.02.); Az MSZMP Politikai Bizottságának határozata az oktatási reform eddigi végrehajtásának főbb tapasztalatairól és a további feladatokról (1965.06.08.); Az MSZMP Központi Bizottsága Agitációs és Propaganda Bizottságának állásfoglalása a fizikai dolgozók gyermekei továbbtanulását segítő társadalmi akciókról (1971.03.02.); Az MSZMP Központi Bizottságának határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (1972.06.14–15.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának állásfoglalása „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” című KB-határozat végrehajtásának főbb tapasztalatairól a közoktatás területén (1978.09.19.). A dokumentumok megtalálhatók A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai című kötetekben Vass Henrik szerkesztésében (Vass - Sárvári 1973; Vass 1974; 1978; 1979; 1983)..

⁴ Az 1960-as években az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata, a Pedagógiai Szemle is közölt tanulmányokat a gyerekek, tanulók hátrányos helyzetével kapcsolatban. A cikkek 1963-tól a merrev származási kategóriarendszer eltörlésétől eltelt kettő-négy év után szaporodnak meg, összefüggésben a fizikai dolgozók gyermekeinek kedvezőtlenebb továbbtanulási statisztikai adatainak napvilágra kerülésével. Az írások hangsúlyosan foglalkoznak a hátrányos helyzetnek, mint fogalomnak a megragadásával, kialakulásának tényezőivel, típusaival, valamint a meglévő, vagy az oktatás során kialakuló hátrányok kezelésének lehetséges módjaival. Ezen a téren kiemelkedő a lap által szervezett 1967-es ankét, ahol számos jeles tudós, több elméleti és gyakorlati szakember is kifejtette véleményét.

A korabeli Pedagógiai Szemlében olvasható elemzések szerint, melyek részletesebb ismertetésére most nincs helyünk, az okok alapvetően társadalmi-gazdasági eredetűek, másodlagosan pedig iskolai és pedagógiai tényezők által meghatározottak. A dimenziók között ott találjuk az anyagi-gazdasági, jövedelmi, települési, lakhatási, és – a legmeghatározóbban – a *műveltségi*, valamint a családi nevelési és erkölcsi viszonyokat, de az iskolai pedagógiai munka több feltételét és jellemzőjét is.

A viszonyítási pontok, vagyis amelyekben megnyilvánul az iskolai hátrányos helyzet, tehát amihez viszonyítva eldöntjük, hogy hátrányos helyzetű-e a tanuló, kisebb változást mutatnak. Ezek között a *tanulmányi előmenetel*, a közép illetve a felsőfokon való *továbbtanulás*, az *általános iskola eredményes elvégzése*, a társadalmilag szükséges *alpműveltség megszerzése* szerepelnek.

A kezelés tekintetében a kutatói szakma képviselői egyaránt oktatáspolitikai és pedagógiai eszközöket tartanak üdvöztendőnek. Így az iskolák tárgyi és anyagi feltételeinek javítását, a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusok jobb bérezését, továbbá a különös pedagógiai figyelem, a korrepetálások, a jobb módszerek és a differenciálás különböző eszközeinek használatát.

A korszak diskurzusának talán az egyik leglényegesebb tanulsága, hogy a kutatók és a gyakorlati szakemberek sokféleképpen értelmezték a hátrányos helyzet problematikáját. Az értelmezések egy része inkább szociológiai, más része inkább pedagógiai jellegű.

Szociologikus megközelítésben a szülői foglalkozási csoport és az iskolai végzettség olyan független változók, melyeknek a tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásával írják le a művelődési hátrányt, vagy más megfogalmazásban: a műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségeket (mint társadalmi egyenlőtlenségeket). Ezek határozzák meg a tanuló iskolai hátrányos helyzetét a tanulmányi előmenetele vagy a felsőfokon való továbbtanulása szempontjából. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy majd a társadalmi mobilitás szempontjából is értelmezhetővé válik az iskolai hátrányos helyzet, mint ami szükségképpen összekapcsolódik a családi művelődési hátránnyal és az egyéb társadalmi hátrányokkal.

Pedagógiai megközelítésben lényeges, hogy nemcsak társadalmi osztályhoz és foglalkozási csoporthoz kötődően jelennek meg csoport szinten a hátrányok, hanem kissé rugalmasabban. Így lehet az értelmiségi gyerek is hátrányos helyzetű, igaz ennek hátterében a családi nevelési tényezők állnak. Más szociogén, pszichogén és biogén kritériumok hangsúlyozásával pedig így lehetnek a tanyasi, a falusi, a beteg gyerekek, a veszélyeztetettek vagy a cigány gyerekek hátrányos helyzetűek. Továbbá, itt válnak fontossá az egyéni szintű hátrányok, nem abszolút, hanem relatív értelemben. A hátrányok egyéni szinten történő relatív értelmezése a hátránycsökkentést az egyénhez igazított megfelelő pedagógiai gondoskodás révén látja megvalósíthatónak. Egyszerűbben szólva, pedagógiai megközelítésben; a differenciálás révén lehetséges a hátránycsökkentés.

Az értelmezések alapján az iskolai hátrányos helyzet koncepciója sokdimenzióssá vált, mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásában, mind pedig az okok és kezelési módok tekintetében. A hátrányos helyzet koncepciója ugyanakkor egy tagolt, egyenlőtlenségekkel gazdagon jellemezhető társadalomképet is megmutat, növelve magáról a társadalomról szóló tudást. A pedagógiában e koncepció elülteti annak a gondolkodásnak a magját, mely szerint a társadalmi egyenlőtlenségeket lehetséges az iskolai pedagógiai munkán keresztül mérsékelni. A nevelésszociológiában pedig azt, hogy az iskola a társadalmi mobilitás egyik legfőbb letéteményese.

A hetvenes és nyolcvanas évek kutatásai

Gazsó (1976) az addigi legfontosabb iskolaszociológiai kutatásainak eredményeit összefoglalva arra a megállapításra jut, hogy jövedelmi különbségek mentén is leírható bizonyos összefüggés a jobb jövedelmi színvonal és a jobb tanulmányi átlagok között. Ám a társadalmi rétegződéssel kombinált jövedelmi csoportok nem magyarázzák egyértelműen a jövedelem és a tanulmányi eredmény közötti kapcsolatot. Ugyanakkor jól láthatók az azonos jövedelem melletti és eltérő társadalmi rétegbe tartozás esetén mutatkozó tanulmányi különbségek. Alacsony jövedelmű értelmiségi és segédmunkás család esetében például egy egész jegy a különbség értéke a tanulmányi átlagokban az értelmiségi családból származó gyermek javára. A meglévő adatok és eredmények kiegészítésével egy országos reprezentatív felmérés 76 ezer fős diákmintájából nyert adatokkal, a szerző megállapítja, hogy

„... az iskolai teljesítmények színvonala elsősorban a szülők iskolázottságának fokával, a családok művelődési viszonyaival van szoros összefüggésben. A szülők iskolázottsága erőteljesen befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét.” (Gazsó 1976. 73.o)

Ezeknek a kutatásoknak lényegében kettős célja volt. Direkt módon, iskolaszociológiai vizsgálatok keretében, feltárni az iskolarendszer és a társadalmi mobilitási folyamatok közötti összefüggéseket, míg kissé indirektebben, szociológiailag értelmezhető keretek között a társadalom nyitottságáról, illetve zártságáról adni képet, az ideológiai kellőségektől mentesen, hogy lehetségessé váálják a fejlett ipari társadalmakkal való összehasonlítást.

„... Amikor a tanulmányi eredmények alakulását a társadalmi rétegződéssel összefüggésben vizsgáljuk, voltaképpen a különböző társadalmi csoporthoz tartozó gyermekek mobilitásának sajátos esélyeit kívánjuk felderíteni. Továbbá azt is, hogy milyen szerepet tölt be ma az iskolarendszer a társadalmi mobilitás folyamatainak befolyásolásában: konzerválja-e a

mobilitási esélyegyenlőtlenségeket, avagy a társadalmi nyitottság kiteljesedését segíti elő?” (Gazsó 1976. 78.o.)

A kutatási célokra reflektálva, jól látszik a hazai kutatási eredményekből (persze anélkül, hogy erre különösebben felhívnák a kutatók a figyelmet), hogy az államszocializmusban is erőteljesen érvényesül a nyugati kutatásokból kirajzolódó, és Bourdieu által fogalmilag megragadott kulturális újratermelés folyamata. Vagyis az oktatási rendszer fenntartja a társadalmi-művelődési, gazdasági-jövedelmi egyenlőtlenségeket. Ugyanakkor a zártabb társadalmakra jellemző alacsonyabb cirkuláris mobilitás is kimutatható az eredményekből.

A hátrányos helyzetre irányuló kutatások egy része más kutatási paradigmában mozog, mint a kvantitatív vizsgálatok. Pap Mária és Pléh Csaba (1972) határozott különbséget tesz a demográfiai szintű, a szubkulturális, miliőközpontú és az interdiszciplináris közvetítő mechanizmusokat feltáró kutatási stratégiák között. Álláspontjuk szerint az első csoporthoz tartozó kutatások a társadalom nevelésszociológiai keresztmetszetét tárják fel; bemutatva a hátrányos helyzet megjelenési formáit, továbbá ezek összefüggéseit a társadalmi mobilitással, miközben rámutatnak a kulturális újratermelés egyenlőtlenségeire. A miliőközpontú kutatások a kulturális környezet és szülői értékrend feltérképezésével közelebb jutnak annak feltárásához, hogy milyen mechanizmusok közvetítik a társadalmi hátrányos helyzet és az iskolai hátrányos helyzet közötti determinációt pedagógiai viszonylatban. A kutatási stratégiák harmadik csoportjára jellemző, hogy határozott hipotéziseket fogalmaznak meg a közvetítő mechanizmusok jellegéről. Ezek közül kiemelkedőnek tartják Bernstein elméletét, mely egyben szerzőink hazai kutatásának elméleti keretét adja.

A kvantitatív statisztikai vizsgálatok közül emelkedik ki Kravjánszki (1998) kutatása is. Ebben a szerző mintegy a települési hátrány dimenziójaként mutatja meg az iskolát országos reprezentatív mintán végzett vizsgálatával. Teszi ezt oly módon, hogy rangsorokat alkotva 15 változó értékei mentén helyezi el a településtípusok és közigazgatási egységek iskoláit.⁵ A változók olyan, ekkora már klasszikusnak számító, a tanulók iskolai hátrányos helyzetéhez köthető adatokat tartalmaznak, mint a bejáró tanulók, a cigány tanulók, a veszélyeztetettek, a túlkorosok és az osztályismétlők, illetve olyan adatokat, amelyek az iskola hátrányos helyzetét mutathatják, mint például a szakos ellátottság, a képesítés nélküliek aránya vagy a sültéstermek aránya.

Kiderült, hogy a legkisebb lélekszámú, közigazgatási szerepkör nélküli települések a leghátrányosabb helyzetűek (rosszabb orvosi ellátottság, kevés bölcsődei és óvodai férőhely, rossz infrastruktúra, kevés épülő új lakás, nagy elvándorlás), mely települési hátrányos helyzet az iskola hátrányos helyzetével is együtt

⁵ A minta teljes körű, vagyis az összes hazai általános iskola adatait tartalmazza az 1980/81-es tanévre vonatkozóan.

jár. Másként mondva az iskola hátrányos helyzete a települési hátrányos helyzet egy dimenziója. Országos szinten a tanulói létszám 48,1%-a, míg a cigány tanulók 73,2%-a járt községi iskolákba, amelyek között megtalálható volt az az 1423 iskola, melyeket a leghátrányosabb helyzetűeknek tekinthetünk.

Szerzőnk két ponton fogalmaz meg határozott kritikát az iskola működésével kapcsolatban. Az egyik a cigány tanulók aránytalanul magas buktatása.⁶ Ez az eszköz valójában *pedagógiai eszköztelenségre* utal az eredményesebb kezelési módok alkalmazásával szemben. Ez pedig alátámasztja azokat a tényeket, melyek igazolják, hogy az iskolának csak deklarált funkciója a tanulók egyenlő fejlődési esélyeinek biztosítása. Meglehet, hogy a feltételek kialakításával, a tanárok érdekltetésével, kompenzáló programokkal sikerülne a hátrányokat csökkenteni, a különbségeket tompítani. A másik probléma viszont az, hogy a működő *igazgatási gyakorlat* az elmaradott körzetekben *nem kompenzálja a hiányokat*, hanem növeli azokat a források elvonásával, miközben *legalizálja a csökkentett színvonalú iskolai ellátást*.

Bourdieu (1983) a tőkefajtákról írott tanulmányában hangsúlyozza, hogy a művelődés képzettségben mérhető hozadéka alapvetően a család kulturális tőkéjétől függ, nem pedig a természetes képességektől. A kulturális tőke diffúz átadása leplezi a kulturális tőke családi transzmisszióját, ami előidézi azt a látszatot, hogy az iskolai végzettségek, titulusok elosztása a képességeken alapul. A kulturális tőke a munkaerőpiacon alkalmazható hatékonysága érdekében igényli a képzettséggé, titulussá alakulást, tehát az oktatási rendszer az inkorporált kulturális tőkét intézményesült kulturális tőkévé alakítja. Voltaképpen ez az inkorporált kulturális tőke objektíválási folyamata, ami lényegénél fogva jutalmazza is a családi kulturális tőkefelhalmozást. A tőkefelhalmozás a szocializációs időszakban mehet végbe, s már a kezdeti szakaszban különbségek vannak a kulturális tőkében a származási család kulturális tőkéjétől függően. A nagyobb kulturális tőke segíti az intézményesült kulturális tőke elsajátítását. Bourdieu nézete szerint az oktatási rendszer a társadalmi struktúra újratermelésének olyan reprodukciós eszköze, ami képes elleplezni ezt a reprodukciós funkciót. Ez a reprodukciós funkció annál erősebb, minél inkább akadályozott a gazdasági tőke átruházása. Ilyenkor a tőke, a kulturális tőke különböző formáinak rejtett körforgalmában erősíti a társadalmi struktúra újratermelését.

Szociológusok a nyolcvanas évek elején nemzetközi összehasonlításban vizsgálták a társadalmi eredet és a képzettség hatását a foglalkozási pozícióra. A kutatás számos értékes megállapítása mellett, számunkra itt az vált érdekessé, hogy Kolosi Tamás eredményeihez hasonlóan, Magyarország esetében sikerült igazolni a kulturális tőkére vonatkozó Bourdieu-tételt. Azt, hogy a származási

⁶ Az összes évismétlő 41,7%-a cigány tanuló. Ez mintegy tízezer tanulót jelent a közel hetvenezres cigány tanulói létszámból, előállítva a kb. 14,3%-os bukási arányt, miközben a nem cigányok körében ez az arány kb. 1%-os.

család kulturális tőkéjének hatása az oktatás-képzés során, a képzési eredményekben áttevődik a következő generáció foglalkozására. A számítások szerint ez a hatás nálunk erősebb, mint Hollandiában. Az is láthatóvá vált, hogy az oktatás-képzés Hollandiában is egyre inkább az apa foglalkozásától a fiú foglalkozásához vezető közvetítő csatornává vált, ami nálunk viszont régen ismert mechanizmus volt. A kutatás legfontosabb eredménye viszont az volt, hogy kimutatta: a szocialista Magyarországon az oktatási rendszerben bekövetkező jelentős változások ellenére a reprodukció folyamata stabil, olyannyira, hogy kérdésessé vált, hogy az oktatás-képzés változásai hatással vannak-e a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének csökkenésére. (Kolosi–Peschar–Róbert 1985)

Hátrányos helyzet és társadalmi mobilitás

A nevelésszociológiai tudás hatásának növekedését a pedagógus szakmában talán azért sem dőreség feltételezni, mert ha kétségeink is lennének az iránt, hogy a kutatások eredményei és ajánlásai eljutottak a szakmához, akkor is látnunk kell, hogy ami a hatalom számára érvényes tudássá vált, az az oktatásirányítás révén eljut a legkisebb és leghátrányosabb helyzetű tanyasi iskolába is. Kérdés lehet persze – amire e dolgozat keretében most nem keresem a választ – hogy harmadik forrásként, a tanító- és tanárképzésben, továbbképzésekben, milyen súllyal eshetett latba a nevelésszociológiai képzés. Mindenesetre azzal a feltételezéssel élhetünk, hogy nevelésszociológiai problémákkal valamilyen formában találkozott a szakma, még akkor is, ha a kutatási eredmények közvetlen transzmissziója a szélesebb szakmai körök felé nem olyan egyértelmű, mint a művelődési egyenlőtlenségek az oktatási rendszerben.

A pedagógusoknak is címzett kutatási eredményekkel kapcsolatos publikációk mélységben és számosságban is gyarapodnak a hetvenes években. Olyannyira, hogy a Tankönyvkiadó által a pedagógusok számára indított Korszerű Nevelés Sorozatban még Gázsó fentebb hivatkozott tanulmánya előtt jelent meg Kozma Tamás ma már klasszikus munkája a hátrányos helyzetről. A szerző könyvében jelentősen támaszkodik a rétegződés és mobilitás vizsgálatokra, de a neveléstudományi kutatások eredményeire is.

Kozma Tamás (1975) hátrányos helyzetről írott átfogó munkájában az iskolai hátrányos helyzet értelmezését két irányból közelíti meg, a továbbtanulás és az iskolai kudarcok szempontjából. A két szempontból előálló hátrányos helyzetek viszont annyiban nem választhatók el egymástól, hogy mindkettő esetében a társadalmi mobilitás befolyásolásáról van szó. Kétségtelenül a (szociológiailag értelmezett) hátrányos helyzet leírja egyes társadalmi csoportok állapotát, helyzetét, ám ugyanakkor megmutatja egyes csoportok és rétegek esélyeinek egyenlőtlenségét a felfelé irányuló vertikális mobilitásban.

„A mai magyar társadalom különböző rétegeinek tagjai egyenlőtlen esélyekkel kísérlik meg a „helyzetváltoztatást”; azok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra, hátrányos helyzetben vannak más rétegek tagjaival szemben.” (Kozma 1975 18–19. o.)

Kozma Tamás nevelésszociológiai értelemben leghátrányosabbnak azokat a gyermekeket tartja, akiknek a legkisebb esélyük van saját rétegükből felfelé mozdulni. Munkájában, vizsgálati céljával összefüggésben, szándékosan szűkíti le a hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok körét a már iskolai kudarcot szenvedett tanulók körére. Ők azok, akik már az oktatás alsó fokán megbuktak vagy lemorzsolódtak. Az adatok⁷ alapján, mintegy negyedük győgy pedagógiai eset és sajátos bánásmódot igényel, másik negyedük pedig cigánytanuló. A kudarcot elszenvedett tanulók fele társadalmilag nem marginális helyzetű, de szociális típusú hátrányokkal sújtott rétegek gyereke, ahol a jövedelmi hátrány mellett jellemző a tanyai lakás- és iskolázási körülmények és a családi elhanyagoltság.

Hazai neveléstudományi kutatásokra (Báthory Zoltán, Nagy József) hivatkozva kiemeli a szabványosított teljesítménymérő tesztek fontosságát, mint olyan eszközökét, amelyek eredményei függő változóként mutatják meg a falusi és városi gyerekek teljesítményei közötti drámai különbségeket, sokkal pontosabban, mint az oktatásszociológiában használt tanulmányi előmenetel kategóriái. Álláspontja szerint a szociológiai indíttatású statisztikai megközelítések a rétegződés és iskolai eredmények közötti determinációs kapcsolatot mutatják be, de nem szólnak arról, hogy a mért eredménykülönbségeket, hogyan lehetne csökkenteni. Erre az oktatásügyi megközelítések alapján álló kutatások tesznek kísérletet, de az azok nyomán megfogalmazódó javaslatok nem kielégítőek, mert a pedagógiai munkát nem kapcsolják a helyi adottságokhoz. Saját megközelítésében a kiindulópont az, hogy a pedagógiai munka eredményessége hogyan növelhető, hiszen az oktatásügyet és a pedagógusokat is ez érdekli. Ezért, állítja, az alapkutatások eredményeivel összefüggésben, úgy kell a kérdést feltenni, hogy mennyire eredményes a pedagógiai munka meghatározott környezeti feltételek között. Ebből következően pedig;

„A tanulmányi hátrányokat úgy kell tekintenünk, mint az oktató-nevelő munka hatékonyságának problémáit más-más környezeti feltételek esetén.” (Kozma 1975 52.o)

Vizsgálatának elméleti kereteit a szervezetszociológiai megközelítés adja, s ez alapján a tanulmányi hátrányokat az iskola, mint szervezet funkciójában a környezet hatására beállt zavarokként definiálja. Kutatásában, annak számos

⁷ Az 1970/71-es tanév adataival dolgozott a szerző. Mindenesetre a Kravjanszki által használt tíz évvel későbbi adatok megmutatják, hogy milyen döbbenetes arányban növekedett a bukott tanulók körében a cigány tanulók aránya.

eredménye mellett megállapítja, hogy az iskola szervezeti jellemzőinek hatásai közül a tárgyi feltételeknél a napközi működése a nem verbális teljesítményt megjelenítő matematika teljesítményekre hat pozitívan, míg a személyi feltételeknél a szakos ellátottság a verbális teljesítményekre. A kutatás erénye tehát, hogy a különböző szervezeti változók hatását azonosítja a tanulmányi teljesítményekre is, nemcsak a tanulmányi eredményekre és előmenetelre.

A nyolcvanas évekre az empirikus kutatásokból következően, két egymással összefüggő jelenség jól láthatóvá vált az oktatás szociológiai szempontú megközelítéseiben. Az első, hogy az államszocializmus társadalmi viszonyai között az iskola a társadalmi-művelődési egyenlőtlenségekben gyökerező indulási különbségeket nem tudja nivellálni. A második, hogy a társadalomban a művelődési-iskolázottsági egyenlőtlenségek nem csökkenő mértékben termelődnek újjá. Gázso határozott megfogalmazásában a helyzet így vált jellemezhetővé;

„Nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolhatná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökössék át.” (Gázso, 1986, 10. o.)

Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy bár a *nivelláló feladat elvárása* az iskolától *irreális* igény, az iskola azért viszonylagosan önálló szerepet tölt be a művelődési viszonyok alakításában. Vagyis társadalmi szempontból megfogalmazható az az *elvárás*, hogy az iskolarendszer *csökkenő mértékben termelje újra az iskolázottsági különbségeket*. Az iskola pedig, a mobilitási esélyekkel kapcsolatban funkcionálisan, mint az *esélyeket befolyásoló tényező* játszik szerepet, és elvárásként a mobilitási esélyegyenlőtlenségek korlátozása kerül hangsúlyos megfogalmazásra.

Báthory (1992) bemutatja hazai viszonylatban a szocio-ökonómiai státus hatását a tanulmányi teljesítményekre. A kutatási adatokat többek között az IEA és a Monitor vizsgálatok hetvenes és nyolcvanas évekbeli eredményei szolgáltatták.

A szocio-ökonómiai státus (SES), mint a társadalmi gazdasági állapot komplex mutatója, a tanulási teljesítmények determinánsaként jelent meg valamennyi vizsgálatban. A vizsgálatok általában két változóval becsülték meg a szocio-ökonómiai státust, a szülő foglalkozásával és/vagy iskolai végzettségével. Statisztikai vizsgálatok eredményeként a szülői iskolai végzettség vált a legfontosabb változóvá. A SES voltaképpen az örökléstől független környezeti hatásokat jeleníti meg sűrítve. Számos jelentős környezeti hatótényezőt viszont nem foglal magába, olyanokat például, mint a család nagysága, jellege, lakás- és települési viszonyok, etnikai különbségek. Ugyanakkor szociológiai vizsgálatok tömege tárta fel az összefüggést a magas, illetve az alacsony SES és a családok életminősége között.

A vizsgálatok eredményei egyszerre mutatták meg a szülői iskolázottság determinisztikus hatását a tanuló iskolai teljesítményére és az iskolai esélyegyenlőtlenséget. Vagyis az empirikus neveléstudomány megerősítette az oktatás szociológiai szempontú vizsgálatainak megállapításait. Ugyanakkor a neveléstudományi vizsgálatok felhívták a figyelmet arra, hogy a SES hatás és a teljesítmény kapcsolata tantárgyspecifikus, vagyis erőteljesebb a család hatása a verbális teljesítményekre, mint például a matematikaira. Továbbá az iskolai-pedagógiai hatásrendszer az általános iskolai évek után a középiskolában erőteljesebben kezd hatni, mint a SES.

A rendszerváltás után

Reprodukción és mobilitás

Amint korábban láttuk, a rendszerváltást követő évtizedben a szociológiai kutatások megfelelő erővel mutatták be a társadalom strukturális változásait, a polarizálódás tendenciáit és a szegénység terjedését. Az a sajátos helyzet állt elő, hogy az iskola, ideértve az alapiskolát és a ráépülő szakképzést, hozzájárult a szegénységgel összefüggésbe hozható társadalmi folyamatok erősödéséhez, annyiban, amennyiben nem adott releváns munkaerő-piaci esélyeket. Ám nem szabad elfelejtenünk, hogy a munkanélküliség elsődlegesen a gazdasági struktúraváltás következtében jelent meg, így a rossz szakmastruktúrát megjelenítő szakképzés „csak” a strukturális munkanélküliség újratermelésnek tűnhet első pillantásra és ennyiben az egyenlőtlenségek újratermelését segíti elő, mint olyan jelenséget, ami az oktatás társadalmi funkciójaként is leírható Bourdieu után.

Azonban a munkanélküliség társadalmi hatásaiban nyilvánvalóan szegregáló (szegmentáló) és dezintegráló hatással bír. A szegregáció az egyenlőtlenségen túl kifejezi azt, hogy az alul lévő csoportoknak lényegesen kevesebb szabadságuk és lehetőségük van a társadalomban elfoglalt helyük megválasztására, soruk alakítására. A társadalmi dezintegrálódás, ami a szegregálás felerősödésével, az anomikus dezintegrálódás szintjéig vezethet, lényegében a társadalmi integráció mellett létező társadalmi folyamat. A társadalmi integrációs folyamatot az integrációs mechanizmusok biztosítják. Ezek két típusa a rendszerintegratív és a szociálisan integratív mechanizmusok. A rendszerintegratív mechanizmusokat, a társadalmi alrendszereket, egységeket összekapcsoló intézmények működtetik, mint például a piac. A szociális integráció viszont az elfogadott normák és értékek mentén valósul meg. Az anomikus dezintegrálódás esetében ezek a mechanizmusok leépülnek. A leépülés egy szintjén túl, a normális élet lehetetlenné válik. A társadalmi újratermelés folyamatai nem működnek megfelelően (Ferge 1991).

Vagyis a potenciális munkanélküliek képzése adott esetben a társadalmi dezintegrációs folyamatokat erősíti, s nem pusztán az egyenlőtlenségeket termeli

újra. Hipotetikusán tehát, az iskolarendszer diszfunkcionálisan is működhet anynyiban, amikor a kulturális újratermelés funkciója mellett a dezintegráció folyamatát erősíti a rendszerintegráció helyett. Ez utóbbi folyamat ugyanis a kulturális újratermelés folyamatának lényegével áll szemben, hiszen anomikussá fokozódásával a fennálló társadalmi rendszerek szétesésével fenyeget.

A kilencvenes években, követve Pap János (1997) gondolatmenetét, elmondható, hogy a társadalmi-környezeti hatások miatt hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó tanulmányokban új elemként jelent meg a gyermekek szegénysége. Úgy, mint ami vagy a leszakadó rétegek oktatásával kapcsolatban, vagy pedig a hátrányos helyzet új tartalmi elemeként definiálható problémaként játszik fontos szerepet a hátrányos helyzet koncepciójának alakításában. Minthogy a koncepció elemévé vált a gyermekek szegénysége (deprivációja) nem csodálkozhatunk azon, hogy itt mélységében inkább a halmozottan hátrányos helyzetet írja le a megközelítés, nem pusztán a tanulmányi hátrányt jelöli, vagy kissé kiterjesztettebben az iskolai előrelépés szempontjából megítélt hátrányos helyzetet. Ugyanakkor maga a koncepció igazán csak ez által, a halmozottan hátrányos helyzet felvillantásával vált alkalmassá arra, hogy jelölje a társadalmi leszakadás, marginalizáció folyamatának kezdőpontját. Ez egyben, mind a pedagógusok és az intézmények, mind pedig az oktatáspolitikusok felé a társadalmi felelősségvállalás és a szolidaritás szükségességének üzenetét hordozta.

A szélesebb pedagógusi szakmai körökben valószínűleg az volt a legerősebb kapcsolódási pont a koncepcióval, hogy az oktatási törvényben előírták a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását a tehetséges tanulók fejlesztése mellett.

Miért csak ennyi? A kutatási eredmények alapján mondhatjuk, hogy a korszak, a kétezres évek elejéig, nem kedvezett a hátrányos helyzetűekről való pedagógiai gondoskodásnak, sem az iskolai szolgáltatások, sem pedig a pedagógiai programok és gyakorlatok világában. Az oktatási expanzió a közép- és a felsőfokon nem a halmozottan hátrányos helyzetű csoportok iskolázási esélyeit növelte, hanem a magasabb társadalmi státusúakét (Gazsó-Laki 1998; 2004).

Ugyanakkor az expanzió felerősítette a minőség problémájának kérdését, ami viszont fokozottan hozzájárulhatott a tanulói teljesítménymérések fontosságának elismeréséhez. A teljesítménymérések pedig leginkább a Monitor vizsgálatok révén nyerhettek „polgárjogot” Kozma Tamás (1998) kifejezésével élve. Ezek, a későbbi kompetenciamérésekkel együtt, plasztikusan leírhatóvá teszik az oktatási egyenlőtlenségeket, melyek kezelésére a méltányosság alapján szerveződő oktatáspolitikai vállalkozik a kétezres évek első évtizedében.

Jobbító szándék persze mindig volt a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének elősegítésére, sőt jó gyakorlatokat is láthatunk mind az alapiskolában, mind pedig a középfokon. Mögöttük gyakran külső pénzügyi erőforrások (Soros Alapítvány, Phare, OFA pályázatok) is megjelentek a költségvetési támogatáson kívül, a pedagógiai innovációt, s ezen keresztül az iskolázási esélyegyenlőséget elősegítendő. A lehetséges áttörés elindulását azonban a nagyság-

rendekekkel nagyobb Európai Unió alapok megnyílása jelentheti az Nemzeti Fejlesztési Terv (I., II.) intézkedéseivel a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) és a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) keretében a pedagógiai eszközrendszer átfogó megújításán keresztül, illetve középfokon célzottan a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) kiépülésével. Megjegyzendő, hogy a pedagógiai eszközrendszer megújítása logikus lépésnek tűnik a pedagógiai hatékonysági problémák kezelésében. A hatékonysági problémák, melyek az iskolai hátrányos helyzet előállításában szerepet játszanak, azonban nem egyedül az eszközrendszerből eredeztethetők.

1997-es reprezentatív felmérések alapján Gázsó Ferenc és Laki László (1998) megállapítják, hogy az a probléma, ami a társadalmi származás egyenes vonalú érvényesüléseként írható le a gyermek iskolázási esélyeiben, változatlanul tovább él a rendszerváltozás után is. A tanulmányi eredmények rétegspecifikusan szóródnak, miközben meghatározzák a középfokon való továbbtanulás irányát és a tanuló számára elérhető iskolatípust.

Az esélykülönbségek markáns kirajzolódásának tartják a szerzők az általános iskolában bekövetkező szociokulturálisan meghatározott iskolai kudarcot, vagyis a bukást, továbbá az ezek következményeként előálló osztályismétlést. Ez összességében az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyerekeit sújtja, amelyhez a fővárosi szakmunkások gyerekeinek hatodát, az alapiskolát elvégzett, vagy be nem fejezett szülők gyerekeinek egyharmadát és a falusi, legfeljebb alapiskolai végzettségű szülők gyermekeinek egyharmadát számíthatjuk. Ezek a diákok személyes segítséget nem kaptak tanáraiktól, kétharmaduk semmi vonzót nem talált az iskolában. Szerzőink becslése alapján;

„Az idézett számokból tehát az következik, hogy az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyermekeinek 15-30 százaléka az iskolai életút első lépcsőfokán olyan kudarcot szenved, ami marginalizált társadalmi helyzetet, életre szóló munkanélküliséget vagy eltartottságot determinál.”
(Gázsó–Laki 1998 84. o.)

Adataik alapján az iskolázás alapszintjén megvalósuló esélyegyenlőtlenségek újratemeléséből azt a következtetést vonták le, hogy a lakosság iskolázottsága nem érte még el azt a szintet, amikor kiegyenlítő hatások érvényesülhetnének. A jelentős számú alacsony iskolázottságú csoportban az esélyegyenlőtlenségek konzerválása figyelhető meg. A középfok és felsőfok expanziója pedig a kezdeteknél tart.

A szerzőpáros kutatásának fontos eredményei között kell még megemlíteni a tagozatos oktatásról és a különórák rendszeréről tett megállapításait. Elsőként, hogy a tagozatos oktatásban való részvételt rétegspecifikusnak tekinthetjük minőségi szempontból is. Vagyis nemcsak, hogy a közép- és felsőfokú végzettségűek gyermekei nagyobb számban járnak oda, hanem főként azokat a tagozato-

kat látogatják, amelyek releváns középiskolai, vagy felsőfokú továbbtanulási esélyeket adnak. A tagozatos képzés látogatása a különórák igénybevétele esetén is hatékonyságnövelő és költségcsökkentő hatással bír. Másodszer pedig látni való, hogy az alapiskola alapszolgáltatása nem kielégítően biztosítja a sikeres középiskolai továbbtanulást, ezért jár a gyerekek jelentős része különórákra.

Gazsó és Laki (2004) újabb tanulmánya egy polarizálódó társadalom képét és annak oktatási rendszerét mutatja be. Ebben az érettségit adó középfok expanziója növeli a jobb társadalmi státusú családok gyerekeinek iskolai továbbhaladási esélyeit, viszont az alacsony iskolázottságú csoportból származókat inkább rontja.

Az alapoktatásban változatlanul szegényes és alacsony színvonalú szolgáltatások jellemzik az iskolák jelentős részét. Az esélyegyenlőtlenségek újratermelődésében két tudásközvetítő csatorna játszik szerepet egymás hatását felerősítve. 2000-es adatok alapján leírják, hogy a különórák igénybevétele kétszeres a legmagasabb végzettségű csoportokban a legalacsonyabb végzettségűekhez képest. Ez egyben azt is jelenti, hogy a továbbtanulás esélyei magasabb jövedelmek esetén, a második iskolázási csatorna igénybevételével, jelentősen javulnak.

A középfok expanziója együtt járt azzal, hogy a fiatalok többsége településtől függetlenül érettségit adó középiskolában tanul, ám a települési hátrányok halmozódása változatlanul tetten érhető a szegényesebb iskolai választékban, az alacsonyabb oktatási színvonalban és a jelentősebb költségekben.

Szociokulturális státus szempontjából nézve az expanziót, szerzőink egy sajátos polarizációs tendenciát írnak le:

„(...) az expanzió növelte ugyan a középfok társadalmi áteresztő képességét, de aszelektív követelmények ennek az esélynek a realizálását az alsó rétegek körében minimalizálta. E folyamat végeredményeként az iskola-rendszerből kilépett, illetve kihullott és munkába állt, munkát kereső vagy inaktív fiatalok legmagasabb iskolai végzettsége az apa iskolázottságával összefüggésben (...) alakult.” (Gazsó–Laki 2004 142. o.)

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000) a pályaspirációkat vizsgálva fontos jelenségekre mutatnak rá a szülői és a gyermeki aspirációk terén. Témánk szempontjából kiemelendő ezekből, hogy a kilencvenes években a középfokú képzési kínálat bővülésével a magasabb iskolai végzettségű szülők számára a gyerek képességeinek és az ő szülői aspirációjuknak megfelelő iskola kiválasztása könnyebbé vált. Esetükben a választás sarokköve a felsőfokú továbbtanulás, s nem az elhelyezkedés igénye. Az alacsonyabb végzettségű szülőknél új jelenség, hogy növekedett az iskoláztatás fontossága, összefüggésben annak munkaerőpiaci jelentőségével, így az érettségi vagy a felsőfokú végzettség megszerzése is szerepel a szülői tervek között. A szakképzetlen szülők pedig elsősorban szakmát szeretnének gyermeküknek.

A pályaaspirációk szociokulturális determináltsága figyelhető meg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek konkrét szakmaválasztásaiban, ami mögött kimutatható a választott szakmával kapcsolatos bizonytalanság is, hiszen a szakmát tanuló fiatalok jelentős része nem tudja, hogy szeretné-e a szakmát valóban gyakorolni. Ugyanakkor az is látszik, hogy a magasabb iskolai végzettség vágya korlátozott körökben, s hamar elenyészik, ugyanis a szakmunkásképző tanulóinak 91 százaléka első helyen ebbe az iskolatípusba jelentkezett.

Az aspirációk vizsgálata mellett feltárták azt az összefüggést is, hogy a nem az első helyen kiválasztott iskolába történő bejutásnál, a tényleges felvételek arányaiban az apák iskolai végzettsége szerint kimutatható egy horizontális és egy vertikális eltolódás az alacsonyabb presztízsű iskola irányába. Az egyetemi végzettségű apák esetében többnyire az látható, hogy ha nem az elsődlegesen kiválasztott gimnáziumba vették fel gyermekét, akkor egy másikba. Az apák iskolai végzettségének csökkenésével a vertikális eltolódás rajzolódik ki. Így például a szakmunkás apák gyerekeinek 80 százaléka, a nyolc általánost vagy kevesebbet végzett apák gyerekeinek pedig 90 százaléka került alacsonyabb presztízsű iskolába. A szakmunkások gyerekei például a szakközépiskola helyett jellemzően szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába kerültek.

A kutatás további eredményei megerősítették a korábbi vizsgálatokban feltárt összefüggéseket: a középfok iskoláinak rétegspecifikusságát, illetve azt, hogy azonos iskolatípusnál a magasabb presztízsű iskolába járnak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei. Az elitgimnáziumok esetén hasonló arányokat állapították meg, mint Gazsó több mint negyedszázaddal korábban. A vezető és értelmiségi származású tanulók kicsivel több, mint 50 százalékban, míg a fizikai dolgozók gyerekei nem egészen 20 százalékban tanulnak itt. Általában elmondható, hogy a leggyengébb gimnáziumokban sem tanulnak olyan arányban a fizikai dolgozók gyerekei, mint a vezetők és értelmiségiek gyerekei.

A szakképzésben a kilencvenes évek végén is működik a szakmák presztízhierarchiája mentén leírható társadalmi szelekció. Az alacsony iskolai végzettségű és alacsony társadalmi státusú családok gyerekei tanulják az alacsony presztízsű szakmákat. A magasabb presztízsű szakmák a szakközépiskolában tanulhatók, s miközben az alacsony létszámú korosztályok miatt enyhült a szelekció a felvételnél, így a korábban is elit szakmákat tanuló társadalmi csoport gyerekei a szakközépiskolába kerültek. Ez viszont azt eredményezte, hogy a szakmunkásképzőkben az ezredforduló előtt zömében a hátrányos helyzetű gyerekeket találjuk.

Hasonló, mondhatni folytatólagos a helyzet az ezredfordulót követő első évtizedben. A szülők iskolázottsági és foglalkozási adatai változatlanul egy hierarchikus és rétegspecifikus középfokú oktatás leírását teszik lehetővé. Az érettségit nem adó szakiskolai képzésben ugyanúgy a hátrányos helyzetű tanulókat találjuk, talán azzal a különbséggel, hogy a kilencvenes évek elejétől a 2006-2007-es tanévig felére csökkent az ebbe a képzési típusba járó tanulók aránya,

miközben a roma tanulók kétharmada itt tanul tovább. A szakiskolai képzésbe a bizonytalan státusú szakmunkás rétegek és a leszakadó térségekben élő szegény és munkanélküli családok gyerekei járnak. Az életkörülményeik hátrányosan meghatározottak a lakóhely, a jövedelem, a családstruktúra és az etnikai összetétel dimenziójában (Liskó 2008).

Liskó, miután bemutatja a rendszerváltást követő évtizedben a társadalomban kialakuló *új iskolázottsági és foglalkozási szerkezetet*, hangsúlyozza, hogy a társadalmi mobilitás kutatási adatainak tükrében a legerősebb tendencia a szülők iskolázottsági és foglalkozási helyzetének átörökítése. Vagyis implicit módon, elméletileg két ellentétes irányú folyamatot állít írása kezdőpontjába, a csoportos mobilitást, mint a társadalmi változás közvetítő folyamatát, illetve a társadalmi reprodukció, újratermelés folyamatát, melynek közvetítője a kulturális tőke és a foglalkozási státus átörökítése. Az oktatás rendszerintegratív funkciójából és a fejlett társadalmakra jellemző társadalmi változás tényeiből adódóan a folyamatok dialektikája persze nem kérdéses. Szerzőnk viszont a továbbiakban a csoportos mobilitás feltételeivel és lehetőségeivel foglalkozik, felvillantva a hátrányos helyzetűek csoportos mobilitásának szükségességét is.

Tanulmányában felhívja a figyelmet az ismert szociológiai összefüggésre, miszerint a nagyon erős reprodukció lezárja a mobilitási utakat, mintegy kifejezve a társadalom zártságát, míg a nyitott társadalmakban viszont van lehetőség a rétegek közötti átjárásra. Részletesen tárgyalja az egyéni és csoportos mobilitás lehetőségeit az oktatási rendszeren keresztül az oktatáspolitikai eszközrendszerének felhasználásával és mérlegre teszi az oktatási intézmények és pedagógusok felelősségét is. Megállapításai közül számunkra összefoglalóan kiemelendők a következők;

Egyéni mobilitás: minden társadalomban létezik, a tehetségeket érinti, két-három iskolafokozat emelkedést jelent, jó tanárok személyes törődése szükséges hozzá, akik jó tanárképzésben részesültek, a módszerek a gyermek egyéniségére szabottak, az iskola támogatja a továbbtanulási aspirációkat akár a család ellenében is.

Csoportos mobilitás: nyitottabb társadalmakban létezik, az „átlagos” képességű gyerekek számára is lehetőséget teremt. Általában egy iskolafokozatnyi emelkedést jelent, feltétele a gazdasági kényszerhelyzet, a szülői ambíció és az oktatáspolitikai szándék. Megvalósítása a rutinok (intézményi, személyes szakmai) megváltoztatását és a többletmunkát igényli. Az oktatásirányítás különböző területeken segítheti elő; így a finanszírozás, a törvényi szabályozás, az iskolaszerkezet és a szelekciós elvek, valamint a szociális támogatások meghatározásával, és az oktatás minőségének javítására tett intézkedésekkel.

Intézményi felelősség: a csoportos mobilitás sarokköve az oktatási intézmény, a reformokat meg lehet előzni, fel lehet gyorsítani, lehet továbbá formálisan végrehajtani vagy elszabotálni. Az oktatáspolitikai és az iskolák intézményi felelőssége, hogy a rendszer rétegspecifikussága mennyire jelent minőségi kü-

lönbséget. Az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a minőségi különbségek hogyan alakítják a szegregációt és a társadalmi esélyeket.

Liskó szerint, a társadalom nyitottságának legérzékenyebb kifejezője az, hogy milyen iskolázási lehetőséget és oktatási minőséget nyújt a legsó társadalmi csoport gyermekei számára. A szegregáció és a csökkentett minőség társadalmi feszültségeket okoz és jelentős terhet jelent a szociális ellátás, illetve az igazságügy számára. A leszakadók oktatása nehéz és komplex pedagógiai feladat, s ha az állam nem finanszírozza és az iskolák nem birkóznak meg ezzel, akkor; „(...) a legsó társadalmi rétegek számára bezárul a csoportos mobilitás lehetősége.” (Liskó 2000 63. o.)

Paradigmaváltás

A fentiek, akár illusztrálhatják is az oktatás társadalmi egyenlőtlenségeket, hátrányos helyzetet enyhítő funkciójával kapcsolatos nézetek lehetséges artikulálódásának kiindulópontjait, mely Radó olvasatában az alábbiak szerint vázolható:

„(...) az oktatás iránti elvárásokban Magyarországon egyszerre mutathatók ki a 'fényes szelek' típusú illúziók és az oktatás mozgásterének, kompenzációs lehetőségeinek lebecsülése. Mindkét végtet jellemzője, hogy az oktatás eredményességéről nem tanulási eredményekben, hanem a társadalmi mobilitáshoz kapcsolódó kategóriákban gondolkodik. Az oktatás kompenzációs lehetőségeit tekintve túlzóan optimista várakozások egész társadalmi csoportok relatív társadalmi pozíciójának megváltoztatását várják el az iskolarendszertől. (Napjainkban ez a szemlélet elsősorban a romák helyzetével kapcsolatos megnyilvánulásokban érhető tetten.) A peszsimista megközelítés ezzel szemben az iskolarendszerben a mobilitási pályák lezárásának, végső soron tehát az elit hatalmi pozíciói fenntartásának legfontosabb eszközét látja.” (Radó 2001. 31–32.o.)

Lényegében arról van szó, hogy a szélesebb szakmai és társadalmi közvéleményben, igazán a különböző oktatási programokhoz való hozzáféréseken volt az elsődleges hangsúly az esélyegyenlőség kérdésében. Annak ellenére, hogy az oktatási egyenlőtlenségek, mint az oktatási eredményesség egyenlőtlen és nem képesség alapú eloszlása, számos hazai neveléstudományi vizsgálaton keresztül egyaránt jól láthatók voltak a bemenet, kimenet és folyamat tényezőkön.

A hetvenes és nyolcvanas évek nemzetközi neveléstudományi kutatásait követően az oktatás minőségének kérdése került előtérbe a nemzetközi szakirodalomban. Ennek fontos kritériuma volt, hogy a pedagógiai célok a különböző szociokulturális háttérű tanulók esetében is megvalósíthatók legyenek. Ez idézte elő az esélyegyenlőség, mint az egyenlő hozzáférés és az egyenlő esélyek, mint

a hátrányos helyzetűek esetében alkalmazott kompenzáció és a minőség fogalmának összefonódását. Vagyis az oktatási egyenlőtlenségek minőségi kérdéssé váltak. A nemzetközi irodalomban ezt a problematikát tárgyalják a *méltányosság* fogalma alatt (Radó, 2000). A kilencvenes években az oktatáspolitikai megközelítésekben Európa szerte a méltányosság került előtérbe, ami a teljesítményeket értékelő, a képességek kibontakoztatásával eredményeket elérő oktatási rendszer melletti elkötelezettségről árulkodik (Radó 2007a). Arról, hogy ennek kialakulásának hátterében mi áll, Radó így vélekedik;

„Az oktatás méltányosságán alapuló megközelítés egyeduralkodóvá válását több, a kilencvenes években lezajló paradigmaváltás is elősegítette. Ezek egyike az oktatás céljáról tanulási eredményekben, a kimeneti teljesítményben való gondolkodás általánossá válása lett, amely leértékelt az esélyegyenlőségen, tehát az egyenlő hozzáférés biztosításán alapuló megközelítést. A másik lényeges változás az egész életen át tartó tanulás alapján álló megközelítés, amely a korábbinál lényegesen nagyobb hangsúlyt helyez az egyes (gyermek vagy felnőtt) tanuló rendelkezésére álló lehetőségek sokféleségére, a tanuló személyes döntéseire és felelősségére, illetve a tanulót döntési helyzetbe hozó feltételek megteremtésére.” (Radó 2007a 12. o.)

Természetesen mind a neveléstudományi, mind az egész életen át tartó tanulás ágazatközi megközelítéseiben lezajlott paradigmaváltáson kívül meg kell említeni azokat az elképzeléseket, melyek felváltották a klasszikus kvantitatív megközelítéseket a társadalmi fejlődés leírásában. Ezek alapján a társadalom fejlődése minőségi fejlődésként is leírható, ha csökkenti a társadalmi polarizációt, garantálja a társadalmi javak méltányos elosztását, a környezet védelmét és fejleszti a humán tőkét. Ezzel összefüggésben az oktatás minőségi formájában nem pusztán az igazságosság, de a gazdasági-társadalmi fejlődést támogató hatékonyság is megjelent (Keller–Mártonfi 2006).

Az oktatási egyenlőtlenségek a nemzetközi mérések elterjedésével jól láthatóvá, egyszersemind összehasonlíthatóvá váltak a tanulói teljesítményekben. A PISA-vizsgálatok eredményei, bár sokkolhatták a közoktatás szereplőit, igazán nem okozhattak nagy meglepetést az oktatás szociológiai vizsgálatait és a Monitor vizsgálatokat ismerők körében.

Az oktatás eredményessége különböző dimenziók mentén egyenetlenül oszlik el a magyar oktatási rendszerben. Az egyenlőtlenségek egyenetlen eloszlása, vagyis a teljesítménykülönbségek óriási mértéke – különösen lakóhelyi, intézményi és program szerinti különbségek mentén, melyek mögött mindig kimutathatók a szociokulturális különbségek – jelentősen rontják az átlagos teljesítményeket, csökkentve az ország versenyképességi esélyeit. A főbb egyenlőtlenségi dimenziók; a szocio-ökonómiai státus, területi egyenlőtlenségek (lakóhely), in-

tézmény és program szerinti egyenlőtlenségek (kisiskolák, szakiskolák), iskolák társadalmi összetétele, nemek közti különbségek, etnikai, nyelvi és kulturális háttér, valamint a korlátozott személyes képességek (Cs. Czachesz-Radó 2003; Keller-Mártonfi 2006; Radó 2007a; 2007b). A dimenziók mögött feltárhatók az egyenlőtlenségek keletkezésének okai. Ezek között meghatározó a differenciálatlan pedagógiai gyakorlat, a homogén csoportszervezési gyakorlat, az elitista tantervi szabályozás, a beiskolázási verseny mentén felerősödő szelekció (háttérben a kapacitások megőrzésére irányuló szervezeti törekvésekkel és a létszám-függő finanszírozással), valamint az etnikai szegregáció változatai (Radó 2007b).

A dimenziók mentén rangsorolhatjuk a pontszámokat, majd plasztikusan előttünk áll a kép, ahogyan a társadalmi hátrányos helyzet leképződik az iskolai teljesítményekben. Az okokat és következményeket ismerve, oktatáspolitikai lépések sorozata van napirenden, mert vannak empirikus bizonyítékok,⁸ hogy méltányos pedagógiával és minőségi oktatással ez a leképződés nem mindig valósul meg. Ez pedig felveti annak elméleti lehetőségét, hogy ha hozzájárulunk a hátrányos helyzetű fiatalok iskolai sikerességéhez, akkor ezzel esélyt adhatunk a munkaerő-piaci integrációra, sőt az egyéni társadalmi mobilitásra.

Összegzés

A tanulmányban igyekeztem bemutatni a társadalmi hátrányos helyzet örök-ségét mind a társadalomban, mind az oktatási rendszerben. Az örökség lényege kritikai szociológiai megközelítésben; a javak egyenlőtlen eloszlása mentén kialakuló társadalmi helyzet generációs átörökítése a társadalmi struktúrában, amit az oktatási rendszer megerősít, mi több legitimál. Kontrasztosan megfogalmazva a hátrányos helyzet örökségét társadalmi téren; ez a szegénység és a depriváció. Az oktatásban pedig a lemorzsolódás, a tanulmányi kudarc és az alacsony iskolai végzettség.

A hátrányos helyzet öröksége azonban a hátrányos helyzetről szóló kutatások és a kezelésére szánt politikák hagyománya is.

A kutatások egyik ismert eredménye, hogy az oktatással a társadalmi egyenlőtlenségeket nem lehet csökkenteni, még akkor sem, ha az oktatási expanzió csökkenti egyes rétegek esélykülönbségeit, ugyanis a tudástársadalmakban növekedett az egyenlőtlenségi dimenziók száma, továbbá az alacsony iskolázottság növeli a halmozott depriváció kockázatát.

Kezelés gyanánt az oktatáspolitikai a különböző oktatási szintek hátrányos helyzetűek számára való hozzáférési esélyét próbálta növelni. A pedagógiában

⁸ Igaz kivált amerikai kutatások eredményei állnak rendelkezésre, ahogyan erre Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005) tanulmányukban rámutatnak. Ezek alapján vált nyilvánvalóvá, hogy a hozzáadott érték-szemléletű modell alkalmazásával kimutatható tanári munka minősége drámaian növeli a tanulói teljesítményeket.

előbb a kompenzálás, majd később az esélynyújtó pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával, mint innovációs törekvésekkel igyekeztek csökkenteni a társadalmi hátrányos helyzetből fakadó, a tudás- és kompetencia-elsajátításban megmutakozó egyenlőtlenségeket. Ez egyben a hátrányos helyzet pedagógiai kezelésének máig élő hagyománya és gyakorlata. A kompenzálás pedagógiai paradigmája, mint láthattuk, a csoportos társadalmi mobilitás kategóriájával is összefonódott. Kérdés lehet, hogy az esélynövelő innovációkban gondolkodó szakembereknél valóban megfogalmazódik-e a hátrányos helyzetű csoportok csoportos mobilitásának oktatással való elősegítésének illuzórikus igénye.

A később kialakult neveléstudományi paradigma azonban nem gondolkodik mobilitási kategóriákban, csupán minőségi oktatásban és tanulói teljesítményekben, ami persze nem kevés, tekintettel a minőségi oktatás szerteágazó objektív és szubjektív feltételrendszereire, köztük a szükséges pedagógusi kompetenciákra, a mérési és értékelési rendszerekre, vagy a szelekciós-szegregációs mechanizmusok kezelésére. Mindezek a feltételek azonban messze nem állnak rendelkezésre oktatási rendszerünk eredményességével foglalkozó kutatások alapján.

Van azonban még valami, ami hiányzik. Még több kutatás. Legfőképpen pedig a fontos, széles körben ismert, a paradigmaváltást fémjelző, hazai neveléstudományi alapkutatások. Olyanok, amelyek igazolnák mind a paradigmát, mind a belőle fakadó oktatáspolitikát. Kutatások, amelyek megfelelő kutatásmetodológiával, a tanári és tanulói teljesítményeket összekapcsoló panelvizsgálatokkal, reprezentatív nagymintákon, adnának képet arról, hogy saját társadalmi viszonyaink között, a magyar közoktatási rendszerben tartósan létezik-e minőségi oktatás, és mi ennek a természete. Azután ezeknek a feltételezhetően létező hazai „jó gyakorlatoknak” a további vizsgálatai, köztük alkalmazott kutatások vezethetnének el az optimális feltételrendszerek tervezéséhez, majd azok vizsgálataihoz. Tehát, a dolog logikai természeténél fogva, az oktatáspolitikailag támogatott, nagy ráfordítással járó köz- és felsőoktatási innovációs programok előtt kellene prioritást élveznie az ilyen jellegű kutatásoknak.

IRODALOM

- Andor Mihály–Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva (2003): Expanzió középfokon. Az oktatásügy válaszai egy évtized társadalmi kihívásaira. Szociológiai Szemle 2003/1. 55–78. o.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Blau, Peter M (1999): Egyenlőtlenség és heterogenitás. In.: Angelusz Róbert (szerk.) : A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest.

- Bourdieu, Pierre (1983): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In.: Angelusz Róbert (szerk.) (1999): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI. Budapest. 349–376. o.
- Ferge Zsuzsa (1991): Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. In.: Ferge Zsuzsa: Szociálpolitika és társadalom. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Gábos András – Szívós Péter (2006): A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon. In.: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2006. TÁRKI, Budapest. 204–230.o.
- Gábos András – Szívós Péter (2008): Lent és még lejjebb: jövedelmi szegénység. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf> (2009-07-21)
- Gazsó Ferenc – Laki László (1998): Esélyek és orientációk. Fiatalok az ezredfordulón. OKKER, Budapest.
- Gazsó Ferenc – Laki László (2004): Fiatalok az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1986): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. In.: Illyés Sándor – Nádasi Mária (szerk.): A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szemelvények. Felelős Kiadó: Munkácsy Gyuláné, Szegedi Nyomda, Szeged.
- Giddens, Anthony (1995): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Havasi Éva (2008): Nemcsak a pénz...: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf> (2009-07-21)
- Hradil, Stefan (1992): Társadalmi struktúra és társadalmi változás. In.: Andorka Rudolf, Stefan Hradil, Jules L. Peschar (é.n.)(szerk.): Társadalmi rétegződés. AULA Kiadó, Budapest. 67–138.o.
- Huszár István (1982): A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In.: Halay Tibor – Kolosi Tamás (szerk.): Társadalomszerkezet és rétegződés. Kossuth Kiadó, Budapest. 125–145.o.
- Keller Judit – Martonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI. Budapest. 377–411. o.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. – Okok és következmények. In.: Kertesi Gábor: A társadalom peremén. – Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó. Budapest. 313–376. o.
- Kolosi Tamás – Jules Peschar – Róbert Péter (1985): A társadalmi reprodukció csökkenése. Magyar–holland összehasonlító vizsgálat: a társadalmi eredet és a képzettség változó hatása a foglalkozási pozícióra. In.: Andorka Rudolf – Stefan Hradil – Jules L. Peschar (é.n.)(szerk.): Társadalmi rétegződés. AULA Kiadó, Budapest. 475–495.o.

- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1998): Szabadság vagy igazság? Új Pedagógiai Szemle. 1998. 10. sz.
- Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kravjánszki Róbert (1988): Néhány statisztikai információ az általános iskoláról. In.: Andor Mihály (szerk.): Iskola és társadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 326–344. o.
- Lamprecht, Markus – Stamm, Hanspeter (1998) Social Stratification and the Differentiation of Life Styles, Social Perceptions and Attitudes in Switzerland. ISA XIV World Congress of Sociology, Montreal 1998. Research Committee Social Stratification, RC28. Session: Stratification, Values and Attitudes (Letöltés: http://www.lssfb.ch/download/RC28_Montreal_98.pdf (2009-07-14))
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz.
- Nahalka István (2004): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In.: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pap Mária – Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. In.: Andor Mihály (szerk.) (1998): Iskola és társadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 171–199. o.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. Educatio, 1997. 1. sz.
- Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
- Radó Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. 2000. OKI. Budapest. 343–361. o.
- Radó Péter (2001): Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz.
- Radó Péter (2007a): Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 2007.
- Radó Péter (2007b): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. Esély 2007/4. 24–36. o.
- Szabari Vera (2002): A társadalmi struktúra és mobilitás kutatása Magyarországon az 1960-as években. Századvég. 2002. 1. sz. (23. sz.) 65-76. o.
- Varga Júlia (1998): Oktatás - gazdaságtan. Letöltés: http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/index.html (2009.06.06.)
- Vass Henrik, Ságvári Ágnes (1973) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956-1962. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1974) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1967-1970. Budapest. Kossuth Kiadó.

- Vass Henrik (1978) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1963-1966. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1979) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971-1975. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1983) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975-1980. Budapest. Kossuth Kiadó.

SZÓKE KRISZTINA

A LEMORZSOLÓDÁS PROBLÉMÁJA. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Bevezető

A 2005–2008 között megvalósult Equal projektben részt vevő partnerek közös célja a hátrányos helyzetű, tanulásban alulmotivált 15–19 éves fiatalok iskolai kudarcának csökkentését, munkaerő-piaci integrációjuk elősegítését célzó innovatív megoldások kutatása volt.

Az OECD indikátorai a képzettség és a foglalkoztatás összefüggéseiről azt mutatják, hogy a munkaerő-piaci és a társadalmi integráció előfeltétele napjainkban a középfokú iskolai végzettség. A középfokú oktatás expanzióját követően a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának csökkentése. Nehéz azonban nemzetközi összehasonlítást végezni, mert nem egységesek a vélemények arról, hogy mi számít lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak, többféle definícióval találkozunk a nemzetközi szakirodalomban és összehasonlító statisztikákban egyaránt. Az eltérő értelmezések és stratégiák összefüggést mutatnak az országok sajátosságaival, az expanzió mértékével és a szakképzés szerepével.

A jelen tanulmány betekintést nyújt a probléma nemzetközi értelmezési kereteibe, és rávilágít a megoldási törekvések sokszínűségére, a nemzetközi trendekre valamint az EU törekvéseire. Részletesebb bemutatásra kerül Hollandia; egyrészt az Equal projektben betöltött partnerségből adódóan, másrészt azért, mert több szempontból is példa Magyarország számára: az oktatás rendkívül költség-hatékony, valamint az ottani ROC-ok (regionális képzési központok) nyomán indult el hazánkban a TISZK-ek létrehozása.

A kutatás során alkalmazott módszerek szakirodalom feldolgozás, statisztikai elemzés és dokumentumelemzés voltak, valamint forrásként szolgáltak az Equal projekt tanulmányútjai során készített interjúk, terepnaplók, fényképek és filmek.

A nemzetközi összehasonlítás felértékelődése

A globalizálódással fölgyorsult a nemzetközi szervezetek kialakulása és tevékenysége is. A globalizáció elsősorban gazdasági jelenség, azonban szorosan összefügg vele az oktatás is. Egyre több nemzetközi szervezet foglalkozik a világban folyó oktatás kérdéseivel. A nemzetközi szervezetekben megfigyelhető kétféle szerepvállalást – kiindulás a gazdaságból (pl. Világbank, OECD), illetve

kiindulás a kulturális értékekből (pl. UNESCO) – napjainkban az Európai Unió új oktatáspolitikája próbálja meg összekapcsolni. A Világbank oktatáspolitikai szerepvállalásának legfőbb eszközei a kölcsönök, az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) oktatáspolitikai szerepvállalásának fő eszköze a benchmarking (a különböző államok iskolarendszereinek strukturált összevetése előzetesen kialakított és szabványosított teljesítményértékelő eljárások segítségével), az UNESCO pedig az oktatáspolitikai formálásában főleg szakértéssel működik közre. Az EU oktatáspolitikai szerepvállalása direkt módon csupán 2000-ben (az ún. Lisszaboni folyamattal) kezdődött, jóllehet növekvő oktatáspolitikai befolyása volt a tagállamokra az elmúlt harminc évben is. (Kozma 2006).

Az európai integráció előrehaladtával a nemzetközi szervezetek s maga az Európai Unió is ösztönözni igyekszik a nemzetközi összehasonlítást segítő kiadványok, fejlesztések, indikátorok létrejöttét, ilyen például az OECD INES programja, az Eurydice hálózat, illetve a Key data (az oktatásügy kulcsadatait bemutató) kiadványok. Az oktatásügyi indikátorok olyan, elsősorban oktatáspolitikai célokat szolgáló mutatók, melyek könnyen és gyorsan áttekinthetőek, oktatáspolitikai értelemben lényeges folyamatokról tartalmaznak információkat, s melyek segítségével összehasonlíthatóvá és értékelhetővé válnak a nemzeti oktatási rendszerekben zajló belső folyamatok. Az OECD jelentősebb szakmai eredményeket ért el az elmúlt évtizedben, ennek következtében megnőtt az érdeklődés az általa kifejlesztett indikátorfejlesztési program és annak eredményei iránt (Imre 2003). 1992-ben jelent meg az OECD INES program keretében született kiadvány, az *Education at a Glance*. Magyarország egyes tématerületeken a kezdetek óta, és a kötet egészében 1996 – Magyarország OECD-hez való csatlakozása – óta van jelen. Teljes körű, magyar adatokkal először az 1998-as kötet tudott (az 1996-os évre vonatkozóan) szolgálni (Kozma–Sike 2004).

Az OECD oktatáspolitikai szerepvállalása a PISA-vizsgálatokkal (Programme for International Student Assessment) 2000-ben új szakaszába lépett. Korábban a statisztikai adatokat a tagállamok országai szolgáltatták, a PISA-vizsgálatok azonban már nem a kormányzatoktól származó adatgyűjtéseket tartalmazzák, hanem a neveléstudományi szakemberek adatgyűjtéseit. A PISA-vizsgálat alapegysége nem egy-egy állam oktatásügye vagy oktatási rendszere, hanem a különböző oktatási rendszerekben, különböző típusú iskolákban tanuló 15 éves fiatalok. A felmérések egyúttal magyarázattal kívánnak szolgálni arról, mi lehet az országok közötti tudás- és képességbeli eltérések és hasonlóságok, illetve az egyes készségek közötti szintbeli különbségek (skill gaps) okai. A PISA nem az iskolai, lexikális tudás alapján, hanem a készségek és a tudás alkalmazásának képessége alapján definiálja a műveltség (írásbeliség = literacy) fogalmát az olvasás, a matematika és a természettudományok terén. Célja, hogy kormányközi együttműködés keretében megvalósíthatóvá váljanak azok az oktatási célok, amelyek a felnőtt életre való felkészítést szolgálják. A PISA-vizsgálatok (2000.,

2003., 2006., 2009.) szokatlan eredményekkel jártak. Olyan országok, amelyeknek a tanulói eddig rendszerint jó eredményeket értek el más fölmérésekben, a PISA-vizsgálatban hátrányba kerültek. Németország például, amelyet a kontinentális oktatási rendszer egyik modellje, itt hátrányba szorult az atlanti rendszerekkel szemben. Magyarország eredményei a németországi tanulókéhoz estek közel. A PISA-vizsgálat oktatáspolitikai hatása is megdöbbentő volt. Az érintett kormányok (pl. Németország és Franciaország) politikai kampányt kezdeményeztek, hogy oktatáspolitikai lemaradásukat értelmezzék és behozzák. Az érintett országokban a PISA a média címlapjára került. (Kozma 2006). Az OECD nagy hatással van a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai térben folyó vitákra, az aktuális célok kitűzésére és az elért eredmények értékelésére. Ezen túlmenően, közvetve hozzájárul a nemzetközi standardok kialakulásához a szemléleti kérdésekben, nyelvezetben, módszertani megoldásokban.

Az Európai Unió politikájában az oktatás csak a legutóbbi másfél évtizedben nyerte el méltó helyét, és napjainkra a politikai döntéshozók érdeklődésének a középpontjába került. Kezdetben evidenciának tűnt, hogy az elsődlegesen gazdasági-kereskedelmi célok közös megvalósítására alakult szervezet nem rendelkezhet a nemzeti hagyományokban, a nyelvben és kultúrában gyökerező oktatási rendszerekkel kapcsolatos kérdésekről. A gazdasági-technológiai és kulturális változások hatására, azonban gyökeresen megváltozott az oktatás társadalmi, gazdasági szerepéről, fontosságáról vallott tudományos és közpolitikai gondolkodás. A globális gazdasági verseny kieleződése, valamint a tudományos-technológiai fejlesztéssel szemben támasztott fokozott követelmények felértékeltek a tudás, a készségek és az emberi erőforrás minőségét. Nem véletlen, hogy az oktatási, képzési rendszerek minőségével, hozzáférhetőségével és hatékonyságával kapcsolatos kérdések nemzetállami ügyből uniós szintű problémákká nőttek ki magukat. A „nyitott koordináció” módszerével megteremtődtek a közös gondolkodás és önként vállalt együttes cselekvés számára azok az újszerű szakmapolitikai keretek, amelyek révén lehetővé vált a tagállamok közötti koordináció és együttműködés kiterjesztése az oktatás, képzés olyan területeire is, amelyek nemzetállami kompetenciába tartoztak (Az Európai Unió és az oktatás, képzés 2009).

Az Európa Tanács 2000. márciusi lisszaboni csúcsertekezlete azt az ambiciózus célt tűzte az Európai Unió elé, hogy Európát a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő tudásalapú térségévé változtassa, ahol a tartós gazdasági növekedés feltételei között több és jobb munkahely teremthető, s ahol erősödik a társadalmi kohézió. Az ún. *Lisszaboni Folyamat* olyan, egymással összefüggő intézkedések sokaságára utal, amelyek célja az, hogy megállítsa az európai kontinensnek a globális gazdasági versenyben való lemaradását, visszavegyesse a munka világába azokat a milliókat, akik éppen e lemaradás miatt szorultak és szorulnak ki onnan, és regenerálja a társadalmi szolidaritást. A Lisszaboni Folyamat keretei között alakult ki az Európai Unió 2010-ig tartó oktatáspolitikai

és oktatásfejlesztési programja, amelynek a megvalósításába Magyarország már a közösséghez történt 2004. májusi csatlakozását megelőzően bekapcsolódott (Common objectives..., 2005). Az *Oktatás és Képzés 2010* program az oktatás és képzés minden szintjét és formáját átfogó 13 olyan konkrét célt fogalmaz meg, amelyek megvalósítását a tagállamok saját adottságaikhoz, szükségleteikhez igazodva valósítanak meg. A program végrehajtásának félidei eredményeit és tapasztalatait összegző *Közös Jelentés* a tagállamokat újult erőfeszítésekre sarkallja a kitűzött célok határidőre való teljesítése érdekében.

Az Oktatás és Képzés 2010 program fontos részét képezi a szakképzés európai szintű fejlesztésének ösztönzése is. A 2002. évi *Koppenhágai nyilatkozatban* foglaltakkal összhangban a szakképzés kapcsán a legfontosabb cél a szakképzés minőségének a javítása, valamint a szakképzési rendszerek európai szintű átjárhatóságának és átláthatóságának a biztosítása (Az Európai Unió és az oktatás, képzés 2009).

A tudásgazdaság felé történő átmenet nemcsak az oktatás felértékelődését jelenti, hanem egyúttal átalakult az oktatásról való gondolkodás is. Megerősödött az az új oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési paradigma, amelyet az „*egész életen át tartó tanulás*” fogalmával jelölünk, és amely átalakította közoktatásban zajló tanulásról való gondolkodást.

Oktatás és munkaerőpiac

Az oktatás egyik legfontosabb célja a munkaerő-kereslet kielégítése, a diákok olyan szakképzéshez juttatása, ami lehetővé teszi számukra a végzés után a munkaerőpiacra történő belépést. Minél jobban előrehalad a technikai és a gazdasági fejlődés, annál inkább nő az iskolák jelentősége, nemcsak egy-egy munkakör betöltéséhez szükségesek ismeretek, hanem a társadalomba való eligazodáshoz és a személyes ügyek intézéséhez (Andorka 1997). A 21. század munkaerő-piaci és társadalmi integrációjának előfeltétele legalább középfokú (ISCED 3 szintű) végzettség. Az International Standard Classification of Education (ISCED) szerinti 3. szintű programon azon (*felső*) *középfokú programokat* értjük, amelyek nappali tagozatos oktatás keretében, 15–16 és 19–20 év közötti fiatalokat készítene fel a továbbtanulásra, illetve a munkaerőpiacra való belépésre. Magyarországon a nappali, normál korú tanulókat iskolázó középfokú programok (gimnázium 9–12. évfolyam, szakközépiskola 9–12. évfolyam, a szakiskola 9–10., illetve 11–12. évfolyam) tartoznak ebbe a kategóriába (Imre 2005).

A középfokú oktatás néhány évtizede még a társadalmi elit utánpótlását szolgálta. Ma már megfelelő szakképzettség vagy szakképzettségek nélkül nem vagy ritkán alkalmaznak munkavállalót. Az, aki nem kapcsolódik be a tanulásba, hátrányos helyzetbe kerül, és leszakad a társadalom tanuló tagjaitól. A fiatalok munkanélkülivé válásának legfőbb oka az oktatásból képzettség nélkül kikerülők magas aránya.

A probléma jelentősége azért nőtt meg az elmúlt évtizedekben, mert a modern ipari társadalmak az iparban és a mezőgazdaságban még tömegesen alkalmaztak képzetlen betanított és segédmunkásokat, a posztindusztriális tudásgazdaságban azonban az irántuk megnyilvánuló munkaerő-piaci kereslet minimálisra csökkent. A foglalkoztathatóság alsó képzettségi küszöbe megnőtt. A sok segéd- és betanított munkást igénylő „teljes foglalkoztatás” mellett akár funkcionálisnak is tekinthetjük, hogy az oktatási rendszerek 20–30%-nyi képzetlen fiatalot bocsátottak a munkaerő-piacra. A képzetlen rétegek hasonló mértékű újratermelése ma már a rendszer súlyos működési hibájának tekinthető, hiszen a későbbi munkaerő-piaci integráció és/vagy e réteg segélyezése óriási költségekkel terheli meg az államháztartást, visszafogja a gazdaság fejlődését (Keller-Mártonfi 2006).

A fiatalok munkaerő-piaci integrálódása egyre fontosabb gazdasági és szociális kérdéssé vált napjainkra. Egyrészt jelentős elmaradt társadalmi haszonnak tekinthető a munkanélküli fiatalok kihasználatlan munkaereje, másrészt eltartásuk komoly terheket ró a társadalomra. Emellett az iskolából a munka világába történő zökkenőmentes átmenet a társadalmi beilleszkedés legfőbb eleme, hiszen a fiatalon állástalanul töltött idő és az ekkor szerzett negatív tapasztalatok az egyén munkaerő-piaci helyzetét, ezáltal társadalmi pozícióját hosszú távon meghatározhatják (Szilágyi 2005).

Az oktatási expanzió következményeként azonban egyre erősebb az aggodalom, hogy az oktatás kibocsátása nem felel meg a munkaerő-piaci kereslet mennyiségének és összetételének. Az egyik legnagyobb problémának tekinthető, hogy az oktatási rendszerből kikerülők képzettsége nem találkozik munkáltatók elvárásaival. A szakmunkáshiány ellenére a munkáltatók elégedetlenek a kibocsátottakkal mind minőségi, mind strukturális vonatkozásban. Az oktatásban az elmúlt másfél évtizedben számos reform ment végbe, mindamellett a szakképzési struktúraváltozása közép- és felsőfokon egyaránt csak részlegesen találkozott a munkáltatók igényeivel. (Adler 2005). A társadalmi és gazdasági növekedésnek fontos feltétele, a munkaerő-piaci kereslet és az oktatás kibocsátó-képességének, illetve az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája. Bármilyen ettől való eltérés a gazdasági prosperitás ellen hat, illetve hathat (Polónyi-Tímár 2001: 9–17). Az oktatás-kibocsátás és a munkaerő-piaci igények inkongruenciája strukturális munkanélküliséghez vezet (strukturális munkanélküliség – mely az általában vett munkanélküliségnek egyik fajtája – akkor alakul ki, amikor a munkaerő-piaci kereslet és a munkaerő-piaci kínálat szerkezetileg nem illeszkedik egymáshoz). Márpedig a strukturális munkanélküliség felszámolása vagy akár csak mérséklése is a legnehezebb és a legtöbb időt igénybevevő feladat (Mankiw 2005).

A gazdasági változások hatására korábbi szakmák eltűntek, új szakmák jöttek létre, és a munkavállalóknak is alkalmazkodniuk kell a változó körülményekhez.

Ehhez olyan képességekre van szükségük, amelyek segítségével megvalósíthatják az egész életen át tartó tanulást.

Az ISCED 3-as oktatási szint és a szakképzés nemzetközi jelentősége

Az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszerét (angol nyelvű rövidítése szerint ISCED) első ízben a múlt század 70-es éveinek elején az ENSZ oktatási és kulturális szervezete az UNESCO dolgozta ki. ISCED 3-as oktatási szint a középfokú oktatás felső szintjét jelöli, amely azonban különbözik az egyes országokban mind a belépési életkort, az előzetes iskolázás éveinek számát, mind pedig a középfokú programok kínálatának mennyiségét és minőségét, valamint a beiskolázottak arányát illetően. A felső középfokú oktatást megelőzően a tanulók Magyarországhoz hasonlóan nyolc évet töltenek iskolában Belgiumban, és Olaszországban; kilenc évet Dániában, Finnországban, Franciaországban, Írországon, Koreában, Mexikóban, Hollandiában, Portugáliában, Svédországban és Svájcban, tíz évet Norvégiában és Spanyolországban (Completing the Foundation of Lifelong Learning 2004).

A középfokú iskolák tanulási céljai és előzetes tudásuk szempontjából igen heterogén tanulói-fűlésséggel foglalkoznak, ahogy azt OECD PISA-vizsgálatokból is látjuk (Knowledge and Skills for Life 2001). Az iskolarendszerek három tanulóréteg igényeit szolgálják ki: a felsőoktatást megcélzó diákokat, a magasabb szintű szakképzést keresőket, akik később fontolóra vehetik a felsőoktatási tanulmányokat, és a munkaerő-piaci elhelyezkedéshez szükséges szakképesítésért tanulókat. Szinte mindenhol megtalálhatóak az általánosan képző, felsőoktatásra előkészítő programok mellett olyanok, amelyek közvetlenül a munkaerőpiacra lépésre alkalmas szakképesítést adnak. A tanulók jelentős hányadát vonzzák a szakképzést vagy szakmai előkészítést kínáló programok. Európa-szerte számos változatuk alakult ki a középfokú szakképző iskoláknak.

Az egyik jellegzetes változata az angol „továbbképző intézet” (further education). Ide a 10. évfolyam elvégzése után, 16 éves korukban léptek be a fiatalok. Zsákutcs képzés, ami azt jelenti, hogy elvégzése nem egyenlő a középfokú végzettséggel, és ezzel nem lehet felsőoktatásban sem továbbtanulni, csak ha a szükséges vizsgákat külön leteszik.

A másik jellegzetes változat a „szakközépiskola” (középfokú technikum stb.). A francia oktatási rendszerben alakult ki, és ez az iskolatípus terjedt el a Kelet-Európában. A szakközépiskolában folyó oktatás a középiskolai oktatás és a szakképzés valamilyen arányú ötvözete. Intézménytípustól függően (szakiskola, szakmunkásképző, szakközépiskola stb.) szakmára is, esetleg érettségire is föl-készít.

Egy harmadik változat a jóléti állam jellegzetes intézménytípusa, a „komprehenzív (közös) középiskola”, amely főleg az észak-európai országokra jellemző (Kozma 2006).

A jóléti állam a szakképzést mind mélyebben ágyazta be a közoktatási rendszerbe – mint állampolgári jogon járó juttatást – a neoliberális fölfogás viszont a szakképzési rendszert vagy vállalkozásoknak adja át, vagy pedig a vállalati belső szakképzési rendszerekre hárítaná. A szakképzés rendkívül komplexen kötődik társadalmi és gazdasági folyamatokhoz, valamint az oktatási rendszer tradícióihoz. Vannak olyan országok az Unióban is, ahol még nem következett be a középfokú oktatás expanziója, pl. Portugáliában a tanulók zöme be sem lép a középfokú oktatásba, és Olaszországban is csak 16 éves kor az iskolakötelezettség.

A szakképzési reformokat jelentősen befolyásolja az EU oktatáspolitikai szerepvállalása. A Koppenhágai Nyilatkozat 2002-ben megerősítette és kifejezte azt a szándékot, hogy a szakoktatásban és szakképzésben biztosítsák az átjárhatóságot, szorgalmazza az uniós országok közötti együttműködést. A végzettségek elismerése továbbra is napirenden szerepelt, valamint a minőségbiztosítás keretrendszerének kidolgozásával az európai dimenzió erősítését tűzték ki célul (Habók Anita–Szuchy 2007). Az Oktatás és Képzés 2010 program fontos részét képezi a szakképzés európai szintű fejlesztésének ösztönzése. A Tanács és a Bizottság 2004-ben elfogadott első közös időközi jelentésében célul tűzték ki főként a szakképzésre és a felsőoktatásra vonatkozó Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozását (EKKR). A képesítési rendszer alapját három fő pillér képezi. A központi elemet képviseli a közös referenciapontok meghatározása, amelyet nyolcszintű struktúrában képzeltek el. A második pillér a referenciaszintekhez és a felmerülő igényekhez illeszkedő eszköztár, ide sorolható az Integrált európai kreditátviteli rendszer, az Europass-okmány, a Ploteus-adatbázis. Harmadik súlypontként olyan közös elvek és eljárások meghatározását tűzték ki célul, amelyek elősegítik az együttműködést, különös tekintettel a minőségbiztosításra, a nonformális és informális tanulásra, a pályaaorientációra és a kulcskompetenciákra (Habók Anita – Szuchy 2007).

Kibukás / lemorzsolódás / korai iskolaelhagyás

A középfokú oktatás expanzióját követően a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának csökkentése. 2003 májusában az oktatási miniszterek tanácsa ún. öt benchmark (mérőföldkő) között célul tűzte ki, azt hogy a korai iskolaelhagyók átlagos arányát az EU átlagában 18,8 százalékról 10 százalékra csökkentsék (European benchmarks in education and training).

A lemorzsolódás komoly probléma, mert az érintettek nehezen tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, alacsonyabb életszínvonalon élnek, gyakrabban folyamodnak segélyekért, és kicsi a valószínűsége annak, hogy visszatérnek az

iskolába, illetve a későbbiekben át- vagy továbbképzésen tudnának részt venni (Liskó 2002).

Eltérőek a vélemények azonban arról, hogy mi számít lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak. A köznyelv leginkább a „kimaradt”, „kirúgták”, „lebukott” kifejezéseket használja. A Pedagógiai Lexikon „lemorzsolódás, iskolai” szócikke szerint „fokozatos kimaradás valamely iskolarendszerű képzésből” (i.m.: 355).

Országonként és a nemzetközi összehasonlító statisztikákban azonban többféle definíció van használatban. Az iskolai kudarc az évfolyamismétlést, a sikertelen vizsgázást, az iskola korai elhagyását értik egyes országokban. Van olyan megközelítések is, ahol egy adott korosztályhoz viszonyítva számolnak lemorzsolódási arányokat. A kudarc és a lemorzsolódás fogalma attól is függ, hogy milyen az adott ország oktatási rendszere. Például vannak olyan országok, ahol nincsenek évfolyamismétlők, csak önmagukhoz képest alacsonyan teljesítő diákok. Akadnak olyan országok is, ahol nem okoz problémát lemorzsolódás, mivel még a középfokú oktatás expanziója sem következett be, pl. Portugália. Általában az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekintik lemorzsolódóknak.

A nyilvántartásának is eltérő gyakorlatai vannak. Magyarországon jelenleg a hivatalos oktatásstatisztika nem közöl lemorzsolódási adatokat. 2000-ig a lemorzsolódást úgy mérték, hogy egy adott korosztályon belül vizsgálták azt, hogy hányan végeztek el sikeresen a képzési programot a feltételezett optimális tanulmányi idő alatt. Módszertani okok miatt ez a mérés eltűnt a statisztikából, mert a különféle képzési variációk megjelenésével, nehéz lett az egyes tanulók nyomon követése, szükségessé vált a tanulói azonosító bevezetése (Fehérvári – Mártonfi–Török 2008).

Az USA-ban és Svédországban hagyománya van a már nálunk is bevezetésre került, tanulói nyilvántartási rendszernek, amelyben minden tanuló azonosítót kap, és ebből kiderül, hogy hol tart a diák az iskolai pályáján (Fehérvári–Mártonfi–Török 2008). Az USA-ban külön hivatal foglalkozik a lemorzsolódással és annak megelőzésével. Három definíciót használnak:

- *aktuális lemorzsolódási ráta*: a 15–24 éves korosztályon belül a 10–12. évfolyamon a vizsgált évet megelőző 12 hónapban kimaradók aránya;
- *átlagos lemorzsolódási ráta*: a 16–24 éves korosztályon belül azok aránya, akik a 10–12. évfolyamon eredménytelenül fejezték be a középiskolai képzést;
- *középiskolát eredményesen befejezők rátája*: a 18–24 éves korosztályon belül a középiskolai diplomával vagy annak megfelelő okirattal rendelkezők aránya.

Az országok közötti különbségeket tág és többféle definícióval próbálják feloldani a nagy nemzetközi szervezetek mérései. Egy UNESCO-felmérésben a következő mutatót használták: átmenet az alapfokú oktatásból a középfokú okta-

tásba: a középfokú oktatásba belépők számának aránya egy adott évben, az alapfokú oktatásból előző évben kilépők számából számítva (UNESCO 2003).

Az OECD oktatási statisztikájában is szerepel a lemorzsolódás (Education at a Glance 2008). Ennek mérése Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel, folyamat c. fejezetben jelenik meg. Kétféle lemorzsolódást mérnek, melyek alapvetően korosztályhoz kötöttek: a 15–19 év közötti fiatalok száma, akik nincsenek sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon; és az oktatási rendszerből már kilépett 20–24 év közötti fiatalok körében azok aránya, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel.

Az Európai Unió által használt korai iskolaelhagyók (early school leavers) kategória lehetőséget nyújt arra, hogy az iskolai pályafutás végéig lemorzsolódottak nagyságrendjét összevegyük. A definíció azon alapszik, hogy a munkaerőpiaci és társadalmi integrációjának napjainkban előfeltétele a legalább középfokú (ISCED 3 szintű) végzettség.

A kategóriája azokra a 18–24 éves személyekre utal, akikre a következő két feltétel teljesül: a legmagasabb iskolai végzettségük ISCED 0, 1, 2 vagy rövid 3c program, és az Európai Közösség Munkaerő-Felvétele (Eurostat, Labour Force Survey, Europe in Figures) szerint, a megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban és képzésben (ez az adat szerepel a számlálóban). A nevező a lakosság adott korosztályának teljessége, kivéve azon eseteket, ahol a legmagasabb iskolai végzettségre és a képzésben való részvételre nem volt válasz (lásd 1. Táblázat)..

Hat egymást követő év adatai lehetőséget kínálnak az iskolai pályafutás egészében mért lemorzsolódás trendjével kapcsolatos megállapításokra. Két olyan országot találunk, ahol határozottan romlani látszik a lemorzsolódási statisztika (Szlovákia és Dánia), de ezekben az országokban ez a probléma relatíve kisebb, mint a többi tagországban. Ha a dán felnőtt lakosság iskolázottságát nézzük, akkor már korántsem olyan súlyos a helyzet. Főként a fiatalok helykeresését tükrözik az adatok, mintsem az iskolarendszer végleges elhagyását (Mártonfi 2008b). A lemorzsolódás megelőzését leginkább a megfelelő pályairányításban látják a dán oktatáspolitikusok. A megfelelő pályautak megtalálása mellett fontos szerepet kap a tutorálás, a tanári teamek szervezése, a moduláris tananyag-szervezés, a tanulási környezet fejlesztése is. A normál képzési rendszerből kihullott fiatalok képzési és munkapiaci integrálása a termelőiskolákban történik. Emellett léteznek még olyan rövid idejű szakképzési programok is, amelyek egyéni tanulmányi terveken alapulnak. A nappali népfőiskoláknak szintén a hátránykezelés a fő feladata. Az intézményrendszer legalsó fokán helyezkednek el azok a tanodák (TAMU-iskola), amelyek a legreménytelenebb fiatalokkal foglalkoznak (The Danish ... 2008; Overview 2008).

1. Táblázat: Korai iskolaelhagyók az EGT országokban 2002–2007

Ország	Trend*	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Szlovénia	0	4,8 (u)	4,3 (u)	4,2 (u)	4,3 (u)	5,2 (u)	4,3 (u)
Cseh Köztársaság	0	5,5	6 (b)	6,1	6,4	5,5	:
Lengyelország	-	7,6	6,3	5,7 (b)	5,5	5,6	5
Norvégia	-	14	6,6 (b)	4,5	4,6	5,9	:
Szlovákia	+	5,6	4,9 (b)	7,1	5,8	6,4	7,2
Finnország	-	9,9	8,3 (b)	8,7	9,3	8,3	7,9 (p)
Ausztria	- +	9,5	9,3 (b)	8,7 (i)	9	9,6	10,9
Litvánia	-	14,3 (b)	11,8	9,5 (b)	9,2	10,3	8,7
Dánia	+	8,6	10,3 (b)	8,5	8,5	10,9	12,4 (b)
Svédország	- +	10,4	9 (b)	8,6	11,7 (b)	12,0	:
Írország	-	14,7	12,3 (b)	12,9 (p)	12,3 (p)	12,3	11,5
Franciaország	-	13,4	13,6 (b)	13,1	12	12,3	12,7
Magyarország	0	12,2	11,8 (b)	12,6	12,3	12,4	10,9
Belgium	0	12,4	12,8	11,9 (b)	13	12,6	12,3
Hollandia	-	15	14,2 (b)	14	13,6	12,9	12
Egyesült Királyság	-	17,8	16,8	14,9 (i)	14	13,0	:
Észtország	0	12,6	11,8	13,7	14	13,2	14,3
Németország	0	12,6	12,8 (i)	12,1	13,8	13,9	12,7
Görögország	0	16,7	15,5 (b)	14,9	13,3	15,9	14,7
Ciprus	+ -	15,9	17,4 (b)	20,6	18,1	16,0	12,6
Luxemburg	- +	17	12,3	12,7	13,3	17,4	15,1
Bulgária	-	21	22,4	21,4	20	18,0	16,6
Lettország	- +	19,5	18,1	15,6	11,9	19,0 (p)	16 (p)
Románia	-	23,2	23,2	23,6 (b)	20,8	19,0	19,2
Olaszország	-	24,3	23,5	22,3	21,9	20,8	19,3
Izland	0	28,8	23 (p)	27,4 (p)	26,3 (p)	28,1 (p)	:
Spanyolország	0	29,9	31,3	31,7	30,8 (b)	29,9	31
Portugália	-	45,1	40,4	39,4 (b)	38,6	39,2 (p)	36,3 (p)
Málta	-	53,2	48,2	42 (b)	41,2	41,7	37,6
EU (25 ország)	-	16,6	16,1	15,4	15,1	15,0	14,5
EU (27 ország)	-	17,1	16,6	15,9	15,5	15,2	14,8

Forrás: Eurostat; EU Labour Force Survey

A Guidelines to ReferNet for the sixth thematic overviews – Contractual period: 2008 c. anyagból kimásolva, a 2002-es és 2006-os értékek alapján nagyság szerint sorbarendezve

Megjegyzések:

× A + a lemorzsolódás trendszerű növekedését jelzi, a – ennek ellenkezőjét, a trendszerű csökkenést, a 0 a szinten maradáást. A – + és a + – jelek arra utalnak, hogy eleinte határozottan romlani, majd javulni látszik a helyzet, illetve fordítva.

(:) Nincs adat

(e) Becsült érték

(b) Törés az adatsorban

(p) Ideiglenes érték

(u) Megbízhatatlan vagy bizonytalan érték

Az országok közel harmadában (8 országban, köztük hazánkban) úgy tűnik, hogy nincs érdemi változás a korai iskolaelhagyás mértékét tekintve. Az országok mintegy felében (a 29 adatsorból 14-ben) trendszerűnek látszik a javulás.

Az Európai Unió egészében 5 év alatt 10–12%-kal csökkent a korai iskolaelhagyás aránya, tehát nem jelentéktelen mértékben, bár jóval lassabban, mint a 2003-ban meghatározott benchmark alapján csökkennie kellett volna. Van öt olyan ország, ahol az adatok alapján úgy tűnik, hogy egy ideig nőtt, majd csökkent a lemorzsolódás, esetleg éppen fordítva.

Fontos azonban az adatok értelmezése, mert pl. a francia adatok ugyan javulást tükröznek, de a bevándorlók csoportjában rendkívül komoly problémát jelent az alacsony iskolai végzettség. A felnőtt aktív korosztályban, a többi franciához képest, a bevándorlók körében kétszer nagyobb azok aránya, akik semmilyen végzettséget nem szereztek. Az alacsony iskolázottság és a lemorzsolódás problémája erősen összekapcsolódik a bevándorlás problémájával (Kállai 2008). Svájc jobb mutatókkal rendelkezik, mint hazánk, mégis az elmúlt évtizedben közel duplájára növekedett a lemorzsolódók aránya, mert az elmúlt időszakban megnőtt a bevándorlók aránya az országban, és a lemorzsolódók ott is főként közülük kerülnek ki. Csakúgy, mint Franciaországban, a lemorzsolódás Svájcban is a bevándorlók iskoláztatási problémájával kapcsolódik össze (Tomasz 2008).

Magyarországon a lemorzsolódás mértéke az elmúlt húsz évben jelentősen csökkent, de 1995 után ismét emelkedést mutatott. Az Eurostat adatai szerint hazánkban a 18–24 évesek nagyjából 12 százalékának nincs sem szakképzettsége, sem érettségije. Viszont képzési programonként jelentősek az eltérések: míg a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban csak néhány százalékos a lemorzsolódási arány, addig a szakiskolai képzésben csaknem egyharmados (Liskó 2002, Fehérvári–Mártonfi–Török 2008).

Az iskolai kudarcok magyarországi vizsgálata alapján a szakiskolákban sokkal koncentráltabban vannak jelen problémás gyerekek: az átlagosnál magasabb az évismétlők, a tanulási nehézségekkel küzdők, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók aránya. Hiába emelkedett a tanköteles kor 18 éves korra, sok fiatal még a szakmai végzettség megszerzése előtt betölti a tanköteles kort, így nagy valószínűséggel kimarad az iskolarendszerből (Mártonfi 2008c).

Az európai megoldási stratégiák két eltérő szemléletmódot tükröznek. Az egyik szerint nincs szükség külön iskolákra (második esély iskoláira), külön intézményrendszerre, hanem az adott intézményi struktúrán belül kell megoldani a problémát (esetleg bevonva a felnőttképzést, a munkapiacot), például lehetővé téve, hogy elméleti oktatás nélkül, szakmai gyakorlat alapján is valamilyen végzettséghez juthasson az egyén. A másik nézet szerint külön iskolákra (második esély iskoláira) is szükség van, mivel az érintett csoport visszavezetése az oktatásba, munkapiaci integrálása hosszabb és a személyiség egészét érintő folyamat.

A második megoldás a költségesebb, az első viszont csak jól működő gazdaság mellett lehet eredményes (Fehérvári–Mártonfi–Török 2008).

A holland-modell

Hollandia több szempontból is példa lehet Magyarország számára. Egyrészt az ottani Regionális Képzési Központok (ROC) nyomán indult el hazánkban a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozása, a magyar szakképzés centralizálása, másrészt az oktatás rendkívül költség-hatékony. Hollandia kevesebbet költ az oktatásra, mint azt az ország GDP-je megengedné, ehhez viszonyítottan mégis jó eredményeket ér el nemzetközi szinten (Mártonfi 2008a).

A gazdaság erős, Európában az egyik legmagasabb GDP-vel dicsekedhet (World Economic and Financial Surveys 2009). A munkanélküliségi ráta Hollandiában 2-3 százalékos volt, a gazdasági válságot követően is az egyik legalacsonyabb maradt Európában, az Eurostat szerint 3,3 százalékos 2009 júniusában (Eurostat 2009). A legjobb gazdasági mutatójú országok egyike, a magyarnál jóval magasabb, az OECD átlagba simuló a munkaerő-piaci aktivitási arány. A fiatalok munkanélkülisége is kisebb probléma, mint a legtöbb gazdag országban. Alacsony a feketegazdaság aránya és alacsony a korrupciós index is. Éppen ezért a civil szféra – amely a magán- és közszféra diszfunkcióit is hivatott korrigálni – viszonylag erőtlén, így a lemorzsolódás-kezelésben is a köz- és kisebb mértékben a magánszférára hárulnak a feladatok (Mártonfi 2008a). Hollandia erősen decentralizált, jelentős a szociális partnerek szerepe és befolyása a gazdaságban, a munkaerőpiacon és a szakképzésben is. A munkaképes korú lakosság képzettsége Hollandiában eléri a legfejlettebb országok átlagát. Az oktatási expanzió töretlen, az oktatásban eltöltött évek várható száma növekszik, az OECD-átlagnál egy évvel magasabb (The Education System in the Netherlands 2007).

A holland oktatási rendszerben a tankötelezettség a közelmúltig 16 éves korig, 2007 óta 18 éves korig, az alapfokú oktatás 4–12 éves korig tart. Az elemi oktatás 12 éves korban zárul, amely után a hatéves egyetemi tanulmányokra, avagy az ötéves szakfőiskolai tanulmányokra jogosító gimnáziumi ágra (előbbi neve VWO, utóbbi: HAVO) lehet jelentkezni, valamint a négyéves szakképzési előkészítőbe (VMBO). Utóbbiba kerül a diákok többsége. A szakképzési előkészítőből a diákok döntő többségének útja a középfokú szakképző intézménybe vezet, de egy kevesen gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. Az átjárás – főleg az első két középiskolai évben (13–14 évesen) tipikus esemény, de volumenében csökkenőben van. Empirikus tény, hogy az elhalasztott választás növeli a szociokulturális hátránnyal indulók esélyét arra, hogy magasabb presztízsű programon/irányban tanuljanak (Mártonfi 2008a).

Az iskolák jelentős hányadát a katolikus és protestáns egyház tartja fenn (24 és 22%-ot), az állami közép-fokú intézmények aránya 29 százalék, a nem feleke-

zeti magániskoláké 13 százalék. Hollandiában 12 „provincia” és 483 municipalitás jelenti a regionális és a helyi szintet. Ezek komoly szerepet játszanak az oktatásban is, de nem fenntartói az iskoláknak. A pénzügyileg is nagy szabadsággal rendelkező iskolákat ugyanis vegyes összetételű tanácsok, ún. „board”-ok irányítják. Az iskolák pedagógiai autonómiája nagy, és a jelenlegi oktatáspolitikai prioritások között szerepel további növelése (*The Education System in the Netherlands 2007*).

A PISA-felmérésben az ország diákjainak eredménye az OECD egészében átlag feletti. Hollandiában 15 éves korban csak nagyon kevesen vannak, akik „alkalmatlanok” a középfokú tanulmányokra. Arányuk alig több 10 százaléknál – ezzel a tagországok között a finnek és írek mögött harmadikok. A külföldi rendszerek közül az angolt és ezt követően a skandinávot nevezik meg Hollandiában, mint irányadót. A finnektől szerintük az ICT oktatási alkalmazásait, az angoloktól a kompetencia alapúságot érdemes tanulni. A németet nem tartják követésre érdemesnek (*Knowledge and Skills for Life 2001*).

A holland szakképzés duális rendszerben működik, de a tanmühelyi képzés helyett inkább a munkahelyi képzés valósul meg. A szakképzés négy szintre tagozódik, melyen belül a gyakorlati képzési idő változik. Annál magasabb a gyakorlat aránya, minél képzetlenebbek a hallgatók. Az idősebb, az alulmotivált és az iskolai kudarcokkal terhelt diákok tanrendjébe kerül a legtöbb gyakorlati óra. A szakképzés szintjei kimenetszabályozottak, vannak teljes értékűek, és vannak olyanok, amelyek csak részképesítést adnak. Az egyes szintek egymásra épülnek. (*The Education System in the Netherlands 2007*) A lemorzsolódás éppen az egyes szintek közötti átmenetben fordul elő leggyakrabban. A korai iskolaelhagyás a legutóbbi évekig elhanyagolt probléma volt, nem kizárt, hogy csupán az EU-s benchmark 2003-as meghirdetése miatt (50%-os csökkentés kítűzése) került fókuszba. A kormány a lisszaboni felhívás kapcsán azt a célt tűzte ki, hogy a benchmarkok tekintetében a három legjobb ország közé kíván kerülni (Mártonfi 2008a).

Hollandiában alacsony volt a munkanélküliség, „mindenkit” felvettek, aki munkára jelentkezett. Sőt, még el is csábították a fiatalokat a szakképzésből, ezt hívták „green pick up”-nak. Ezért Hollandiában is – csakúgy, mint hazánkban – 18 éves korra emelték a tankötelezettséget.

Emellett az oktatáspolitikusok a képzés rugalmasabbá tételétől is a lemorzsolódás csökkenését várják. A négy nagyváros (Amszterdam, Hága, Utrecht és Rotterdam) már kérte a minisztériumot, hogy engedélyezzen egy olyan kísérletet, amely a vizsgákat itt eltörölné. Ehhez azóta más városok is csatlakoztak. Szintén a lemorzsolódást csökkentik az átmeneti osztályok (kísérleti jellegű program), amelyek a legproblémásabb fiatalok gyűjtőhelyei. A kísérletezés szabadsága viszonylag nagy. Vannak tanárok, akik az első szinten nem tartanak elméleti órákat, kizárólag gyakorlatot, csak ennek látják értelmét. Az Equal projektben is résztvevő winschoteni iskolában a természetes tanulás (natural

learning) módszerét alkalmazzák az APS (Nemzeti Iskolafejlesztési Központ) szakmai támogatásával.¹ A tanulók tapasztalati úton, a gyakorlaton keresztül, természetes kontextusban, a gyakorlat során sajátítja el az elméleti ismereteket is. Winschotenben VMBO és MBO közötti nagy lemorzsolódással járó átmenet enyhítésére a 14-18 évesek vegyes csoportjait hozták létre, tehát szakképzési előkészítő korú és már a szakképzésben részt vevő fiatalokét. Olyan motivációs többletet remélnék ettől a kísérlettől, amely megtartja a rendszerben a kimaradásra hajlamos fiatalokat is. A kísérlet eredményei nem kedvezőtlenek, de a szabályozás csak kísérleti viszonyok között engedi meg ezt a szervezési módot. Az ilyen „kísérletek” szoktak változást eredményezni, amit utóbb a minisztérium jogszabályba iktat.

A lemorzsolódók belső tagolódást mutatnak. A fiatalok egy részét a munkapiac szívja el az iskolából, akik kellő tanulási motiváció híján, ám a kedvező munkapiaci helyzet reményében döntenek az iskola elhagyása mellett. Mások sem itt, sem ott nem jelennek meg, úgy maradnak ki az iskolából, hogy a munkapiacra sincsenek jelen. Ez utóbbi csoportot leggyakrabban rossz szociális háttér és valamilyen deviancia jellemzi.

A holland rendszerben korábban léteztek a második esély iskolái, viszont működésükről az a vélemény alakult ki, hogy zsákutcás intézmények voltak, az ott végzők útja nem vezetett sehová, és erősítette a szegregációt. Jelenleg a holland oktatáspolitikusok abban hisznek, hogy a meglévő rendszeren belül kell kezelni a problémákat. Mindent: a felzárkóztatást, pályaorientációt, deviánsok problémájának kezelését a ROC-okon belül kívánják megoldani. Más országban ezek megoldása eltérő logikájú és működésmódú külön intézmények felelősségei. Ezért a ROC-okon belül olyan munkacsoportokat (special needs teams) hoztak létre, amelyek az iskolai pályautak egyengetésével, prevencióval foglalkoznak (Mártonfi 2008a).

A Magyarországnál mintegy másfélszer népesebb Hollandiában 1994-ben még négyszáznál több szakképző intézmény volt. A ROC-ok létrehozásakor csökkent a számuk, 1998 óta 40–43 körül alakul. Az összes szakképzési programkínálat száma jelenleg 700 körül, a képzésben részt vevők száma 650 ezer körül van. Kétféle ROC van. Az egyikben az eredetileg önálló korábbi intézmények teljes integrációját valósították meg, a másikban csak a menedzsmentet egyesítették. Az első számú érvet nem a szakképzés-pedagógia szolgáltatta, inkább pénzügyi racionalizálás történt, a nagy intézmények ugyanis általában olcsóbbak, de a profilkialakítás és oktatásszervezés is a nagyobb intézményméret mellett szólt. A fuzionálási kényszert az az intézkedés vezette be, hogy egyetlen iskola sem maradhatott fenn, amelyik 600-nál kevesebb tanulót látott el (Mártonfi 2008a). A fúziót alapvetően sikertörténetnek írják le a hollandok. A hátrányok közé sorolják, hogy a menedzsment szempontú döntések kerültek

¹ Az iskolát és a programot bemutató filmünket lásd a DVD-mellékletben.

túlsúlyba a humán és pedagógiai szempontúakkal szemben. A mamutintézmény top menedzsmentje távol van az eseményektől, valamint hogy a ROC-ok nagy és lusta szervezetekké váltak, kevésbé innovatívak. Sokan úgy vélik, hogy a folyamat megtakarítást sem eredményezett, mert nagyon nagy az oktatásszervezési, adminisztrációs és menedzsment költségtöbblet. Ugyanakkor meg vannak győződve arról, hogy az előnyök kompenzálják a költségcsökkenés elmaradását. Magasabb minőséget kapnak ugyanannyiért.

Ha egy fiatal a ROC-ból végzettség nélkül kimarad, a helyi önkormányzatok által alapított Regionális Regisztrációs és Koordinációs Központok (RMC) munkatársa felkeresi az illetőt, és megpróbálja a megfelelő intézményhez irányítani, hogy visszakerüljön a képzési rendszerbe, vagy munkát vállaljon. A munkavállalást a képzéssel egyenrangúan pozitív útnak tekintik, mert a munkapasztalat szintén a beilleszkedést segíti elő, és növeli a majdani képzésekben való részvétel esélyét (Mártonfi 2008a).

Az egyik iskolában az első szint diákjai számára pálya-utakat hoztak létre. A helyhatóság munkát ígért, de ez a vállalkozókon is múlik, és esetleg a nekik nyújtott támogatáson. A vállalkozók azért mennek bele ebbe, mert a tanulás alatt nekik ingyen munkaerő a diák, megismerik őket, és a jobbakat a végzés után megtartják. A vállalkozások szembesülnek a „kínálattal”, vagy azzal, hogy itt tenni kell valamit. A vállalatok szociális felelőssége is fontos. A vállalkozó is a társadalomban működik, szüksége van helyi társadalomra, így felelős annak állapotáért. Ha nincs a foglalkoztatáson veszteség, akkor magától értetődően alkalmaznak őket. Némi veszteséget azért „érdemes” elviselni, mert ha ezek a fiatalok munkából élnek, akkor szűkítik a gazdaság számára is tolerálhatatlan társadalmi perifériát, amely nemcsak keveset fogyaszt, de devianciája rombolja a társadalmat, ezáltal a vállalkozó piacát. Ezért a társadalmi haszon gazdasági haszonná transzformálódik.

Összegzés

Két évtizeddel ezelőtt a lemorzsolódás problémája leginkább csak a szociológusokat érdekelte. Napjainkban a munkaerőpiac a lemorzsolódókra képzetlenségük miatt nem tart igényt, és azok, ha tartósan munka nélkül maradnak, a társadalom perifériájára, a társadalmon kívülre kerülnek. Gazdasági versenyképesség csak megfelelően képzett munkaerővel valósítható meg. A gazdasági fejlődés és a foglalkoztatás szintjének növelésére nagy lehetőségek rejlenek az oktatásban, a felnőtt- és a szakképzés kiaknázásában, a képzési szerkezet és a munkaerő-piaci igények összehangolásában.

Az állami oktatáspolitikákban a probléma az Unió által kijelölt benchmarkok kapcsán kapott nagyobb hangsúlyt az évtized elején. A magas lemorzsolódási ráta – mint a rendszer egyik fontos kudarcmutatója – rossz fényt vet a mindenkor oktatásirányításra. A szakpolitikák a lemorzsolódást az iskolai kudarcok, a

társadalmi kohézió, az esélyegyenlőség vagy -egyenlőtlenség problémájával kapcsolják össze. Az egyes országok értelmezései és stratégiái összefüggést mutatnak az országok sajátosságaival. Van, ahol a kormányzat még csak most tűzi ki célul az oktatás kiterjesztését. Azokban az országokban, ahol a szakképzésnek hagyományosan kitüntetett szerepe van, ott a lemorzsolódás elleni küzdelemben már hazánk előtt járnak. A *Koppenhágai nyilatkozat* szerint a szakképzés kapcsán a legfontosabb cél a szakképzés minőségének a javítása, valamint a szakképzési rendszerek európai szintű átjárhatóságának és átláthatóságának a biztosítása.

A lemorzsolódás az oktatás egészén belül a szakiskolai képzésben kritikusan magas. A magyar szakiskolákban, 2007-ben a szakiskolások egynegyede morzsolódott le. Éppen ezért különösen hangsúlyos a szakképzés modernizálása, megreformálása.

A probléma gazdasági és oktatáspolitikai jelentősége ellenére a ráfordítások társadalmi támogatottsága nem elég meggyőző. A lemorzsolódás csökkentésével kapcsolatban – oktatásügyi közvélemény-kutatás szerint – a mai magyar társadalomban a szolidaritás gyenge, a válaszadók a társadalmi hierarchia aljáról származó csoportok oktatását nem tekintették kiemelt célnak, a távlati előnyöket nem látták, a lemorzsolódás csökkentésére irányuló komolyabb beruházásokat nem kívánták támogatni (Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2005).

Irodalom

- Adler Judit (2005): Az oktatás kibocsátás és a munkaerő-kereslet összefüggései. In: Schweitzer Iván (szerk.): Munkanélküliség, inaktivitás, munkahelyteremtés, foglalkoztatáspolitikai. Budapest, Kopint-Datorg Konjunktúra Kutatási Alapítvány.
- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris.
- Az Európai Unió és az oktatás, képzés. 2009. január 27.
<https://www.ekvivalencia.hu/main.php?folderID=861>
- Completing the Foundation of Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, 2004.
- Common objectives for the development of education in the European Union (2005): In: Education and Training 2010. Conferences on Implementing the EU Work Programme in Hungary. 22 October and 8 November 2004. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- The Danish Vocational Education and Training System: (2008) Danish Ministry of Education 2nd edition, 1st edition on the web: <http://pub.uvm.dk/2005/VET/>
- Denmark. Overview of the Vocational Education and Training System.
<http://extranet.cedefop.europa.eu/livelink/livelink.exe/fetch/2000/199537/customview.html?func=ll&objId=199537&objAction=browse&sort=name>
- Denmark's Contribution to the 2008 Joint Council. Commission Report on the Implementation of the Work Programme "Education and Training 2010".
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport07/dk_en.pdf
- Education at a Glance. OECD Indicators (2008): Paris, OECD Publications

- Europe in figures – Eurostat yearbook 2006–07.(2007) Eurostat. Statistical books. European Commission.
- Europe in figures – Eurostat yearbook 2008. Eurostat. European Commission , 2007
- European benchmarks in education and training
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_en.htm
- Fehérvári Anikó – Mártonfi György – Török Balázs (2008) : Nemzetközi összehasonlítás. In: FEHÉRVÁRI ANIKÓ (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest,
- Habók Anita – Szuchy Róbert (2007): A szakképzés helyzete az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle 2007 február [55–63. oldal]
- Imre Anna (szerk) (2003): Jelzések az oktatásról. Budapest, Országos Köznevelési Intézet.
- Imre Anna (2005): Az élethosszig való tanulás alapozásának utolsó szakasza: a középfokú oktatás 14 országban. In: Imre Anna (szerk) *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet.
- Kállai Gabriella (2008): Franciaország. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar köznevelésről*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet.
- Knowledge and Skills for Life (2001). First Result from PISA 2000. Paris, OECD.
- Kozma Tamás – Sike Emese (szerk.) (2004): *Pedagógiai informatika*. Debrecen, Kossuth
- Kozma Tamás (2006): *Összehasonlító neveléstudomány..* Budapest, Új Mandátum.
- Liskó Ilona (2002): „Hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége” Új Pedagógiai Szemle. 2. sz. 56-69. p.
- Mankiw, N. Gregory (2005): *Makroökonómia*. Budapest, Osiris.
- Mártonfi György (2008a): Hollandia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Mártonfi György (2008b): Dánia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Mártonfi György (2008c): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008
- Oktatásügyi közvélemény-kutatás. (2005)., OKI – Gallup Intézet.,
- Pedagógiai Lexikon I-III. (főszerk: Báthory Zoltán és Falus Iván). Budapest, 1997, Keraban Könyvkiadó, II. kötet.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum.
- Szilágyi Éva Lilla (2005): *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete*. KSH.
- The Education System in the Netherlands 2007. Dutch Eurydice Unit. Ministry of Education, Culture and Science, The Hague, November 2007
- Tomasz Gábor (2008): Svájc. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás Közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008

UNESCO (2003): UNESCO Gender and Education for all. The leap to equality. Global monitoring report.
World Economic and Financial Surveys .World Economic Outlook (WEO) Crisis and Recovery , April 2009 International Monetary Fund.

NAGY MÁRIA

TANÁRI KOMPETENCIÁK ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK NEVELÉSE

A huszadik század végére a világ fejlett országaiban általánossá vált a legalább 16 éves korig tartó tankötelezettség, a gyakorlatban pedig a fiatalok jó része ennél tovább is benn marad az iskola falai között, vagy előbb-utóbb visszatér valamilyen iskolarendszerű, vagy azon kívüli képzésbe. Mindez fokozódó gondot jelent a tanárok – különösen a középfokon tanítók – számára, hiszen a tanulás iránt csekély elkötelezettségű, gyakorta igen szegényes – vagy a többségi kultúrától igencsak eltérő – kulturális háttérű fiatalok tömegeit is el kell(ene) olyan ismeretekhez juttatniuk, olyan készségeket fejleszteniük bennük, amelyek megszerzésére ezekben a fiatalokban láthatólag csekély igény mutatkozik. Ráadásul, hihetetlen felelősség is nehezedik a tanárookra, hiszen a társadalom és az oktatáspolitikai egyre kevésbé fogadja el szakmai érveiket, miszerint ezek a fiatalok nem képesek, nem alkalmasak, nem nevelhetők a tanulásra. A képzés kiterjedése ugyanis azzal jár, hogy a munkaerő-piaci versenyben teljesen értéktelenné válik az alacsony végzettség, a korai iskolaelhagyás. A tanuláshoz való jog egyenlősége, a méltányosság kívánalma azt jelenti, hogy egyik társadalom sem engedheti meg magának, hogy a fiatalok a munkaerőpiacon esélyt adó végzettség, tudás, készségek nélkül hagyják el az iskolát. (*Levels ... 2008*).

Sokan ezt a tanári autonómia megszűnéséneként élik át. Mások viszont inkább egy új tanári kultúra kibontakozását vélik felfedezni a változásokban. A hagyományos értelemben vett tanári autonómia, az egyéni osztálytermi autonómia (az osztályteremben magára maradó, és munkáját önálló szakmai döntések sorozataként értelmező „magányos tanár” szerepe) valóban megszűnőben van (*Anderson 1987*). A szakma iránti nagyfokú társadalmi bizalom, amely ezt lehetővé tette, mindenütt csökkenőben van. Az oktatáspolitikusok, a közvélemény irányítói látni szeretnék, mi is történik az osztálytermekben, miért sikeresebb egyik tanár, egyik iskola, mint a másik, és miért maradnak le, miért nem eredményesek mások. Kibontakozóban van egy új tanári szakmai kultúra (vagy legalábbis az azzal kapcsolatos elvárás). Új tanári kompetenciákat kérnek számon a tanárokon: azt, hogy a különböző képességű és szociokulturális háttérű tanulók eredményes felkészítésére egyaránt találjanak megfelelő eszközöket, hogy széles módszertani repertoárral rendelkezzenek, hogy új szakmai együttműködési formákat találjanak nemcsak kollégáikkal, de az iskolát segítő, egyre növekvő számú szakemberekkel, valamint az igen különböző társadalmi háttérű szülői rétegekkel. Hogy képesek legyenek a saját munkájuk elemzésére, értékelésére és megváltoztatására is.

De lehetséges-e ilyen kultúraváltás? És: tényleg gyökeres változásra van szükség? Valószínűleg nem. Gunnar Berg, svéd kutató például úgy látja, hogy a svéd tanári kultúrában kétfajta örökség is megtalálható (*Berg é.n.*). Az egyiket a 19. század meghatározó német pedagógiai gondolkodójának, Herbartnak az oktatási filozófiájához köti. Azt állítja, hogy ez egy osztály-szemléletű pedagógia, amelyben az oktatás a proletariátus gyermekei számára a fegyelem, az alárendelődés megteremtését, a nevelés pedig a nyers ösztönök legyőzését, megzabolázását szolgálja. Ugyanakkor a polgárság gyermekei számára az oktatás sokkal inkább a gyerek egyéni képességeinek a fejlesztését célzó tevékenység. A korszak (a korai 20. századot is beleértve) másik meghatározó pedagógiai gondolkodója, az amerikai Dewey „progresszív oktatási ideológiája” ugyanakkor tanuló-központú. Így a porosz „kérdés-felelet” típusú pedagógiai módszer helyett a „*learning by doing*” („csinálok, és úgy tanulok”) elvét vallja, és a korai kapitalizmusban kialakult herbarti kötelesség és engedelmesség helyett, a demokratikus ipari társadalmak számára szükséges egyéni rugalmasságot és mobilitási készséget erősíti a tanulóban. Berg – a svéd tanári kultúra empirikus vizsgálatáról beszámoló tanulmányában – azt állítja, hogy a két modell egymás mellett él. Valószínű, hogy magyar tanári szakma fejlődésében is megtalálhatjuk a két kultúra elemeit.

Azaz, amikor a szakértők a széles módszertani repertoárt kérik számon a tanári szakmán, amikor a lemaradó és motiválatlan tanulók számára is eredményes szakmai megoldásokat, a differenciált oktatást, a tanuló-központú pedagógiák alkalmazását szorgalmazzák, valójában az európai pedagógiai hagyományokban kevésbé központi, ám nyilvánvalóan jelenlévő „progresszív pedagógiai hagyományok” megerősödését várják el.

A „Második Esély” elnevezésű Equal-projekt, nemzetközi együttműködésben, holland és olasz partnerekkel megvalósított „GOLD” (Lehetőségek biztosítása, a hátrányok csökkentése) elnevezésű alprogramjában, 2005-2008 között a nemzeti munkacsoportoknak lehetőségük nyílt arra, hogy hasonló helyzetben dolgozó iskolákat meglátogatva, ezeket az új, az említett tanuló rétegek eredményesebb képzését célzó megoldásokat keressék. Bár a program alapvetően fejlesztési céllal szerveződött, azaz arra szolgált, hogy a három nemzeti programban részt vevő iskolák tanárai egymás gyakorlatát megismerjék, egymással szakmai beszélgetéseket folytassanak, egymás jó gyakorlataiból tanuljanak, a projekt során egy kisebb kutatás terve is megfogalmazódott. Arra lettünk kíváncsiak, hogy az azonos pedagógiai feladat előtt álló tanárok szerepfelfogásában, szakmai meggyőződéseiben a hasonló helyzetből fakadó egyezések jellemzők-e inkább, vagy a nemzeti szakmai kulturális és tanárképzési hagyományok esetleges különbségeiből fakadó eltérések. Azaz, a tanári kultúrák összehasonlító vizsgálatának egyik alapkérdését tettük fel, hogy a globalizálódó társadalmak tanári kultúráit a nemzeti tradíciók formálják-e, vagy pedig az azonos kihívásokra hasonló válaszok születnek-e inkább (*Anderson-Lewitt 1987*).

A kutatás kérdésfeltevései és módszerei¹

A kutatást azokban az iskolákban végeztük (egy-egy holland és olasz, illetve három magyar intézményben), amelyek részt vettek a fent említett projektben. Mind az öt iskola középfokú szakképző intézmény, és a tanárok ugyanazokkal a pedagógiai problémákkal szembesültek (alacsony tanulói motiváció, hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű és nem kielégítő mértékű társadalmi integrációról árulkodó családi háttér, hiányos előzetes felkészültség). Mind az öt intézmény arra vállalkozott, hogy a projekt segítségével, új megoldásokat dolgozzon ki annak érdekében, hogy ezeket a fiatalokat pozitív tanulási élményekhez juttassa, és segítse felkészülésüket a munkaerő-piaci integrációra. Kutatásunk legfőbb kérdése az volt, hogy azonosíthatóak-e ebben a körben olyan tanári tudástartal-mak, készségek és jártasságok, amelyeket az ilyen, a tanulók számára második esélyt biztosító iskolákban tanító pedagógusok különösen fontosnak éreznek. Feltételezésünk szerint léteznek ilyenek. Másodsorban azt szeretnénk volna feltár-ni, hogy az egyes nemzeti környezetekben eltérően alakulnak-e ezek a listák. Azt gondoltuk, hogy valószínűleg a sajátos pedagógiai szituáció meghatározóbb lesz, mint a nemzeti környezetek, azaz úgy véltük, több hasonlósággal, mint különbséggel fogunk találkozni. Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezett tanárok, saját állításuk szerint, mennyire rendelkeznek az általuk fontosnak tar-tott kompetenciákkal, illetve ezen a területen kimutathatók-e nemzeti eltérések.

A kutatás módszere az volt, hogy a három csapat kutatói közösen összeállít-tottak egy olyan tanári kompetencia-listát, amelyről aztán a tanárok véleményét kértük. Ilyen fajta nemzeti kompetencia-listák minden országban léteznek. Már ebben a fázisban is sok hasonlóságot és különbséget állapíthattunk meg. Míg a listákban természetesen sok azonos elemet fedeztünk fel, jelentős eltérés volt abban a tekintetben, hogy melyik országban milyen dokumentumokat lehetett figyelembe venni. Magyarországon ekkorra már miniszteri rendelet született, amely a megújuló tanárképzés számára előírta a képzés végére kialakítandó kompetenciák listáját.² Hollandiában szakmai szervezetek foglalkoztak a kérdéssel, amelyek honlapján elérhető szakmai anyagok, de a GOLD-programban érintett iskola saját szakmai anyagai is orientálhatták a lista összeállítóját. Olaszországban többféle szemlélet ütközött, többféle kompetencialista körül folytak szakmai viták. A nemzeti listák alapján a három team vezetői³ – saját tanáraikkal konzultálva – megállapodtak azokban a főbb kompetenciaterületekben, amelyeket a „közös” listának tartalmaznia kell, és abban is, hogy ez a közös lista igyekezik azokra a kompetenciákra fókuszálni, amelyek speciálisan a projekt által

¹ A kutatási eredmények egy korábban publikált változatát lásd *Nagy 2008*.

² 15/2006. (IV. 3.) OM Rendelet, 4. sz. Melléklet.

³ A holland team vezetője Martijn Jonkers, az olaszé Giulio Genti, a magyaré pedig a cikk szerzője volt.

érintett tanulókat tanító tanárok számára szükségesnek látszanak. A főbb kompetencia-területek, amelyekben a teamek megállapodtak, a következők voltak: interperszonális; pedagógiai; szaktárgyhoz, a szaktárgy tanításához kötődő; kooperációs; a saját szakmai fejlődést elősegítő; a tanulói kompetenciák fejlesztésére irányuló; és a szakma iránti elkötelezettséget jelző kompetenciák. A részletes közös listának a végső változatát elektronikus úton alakítottuk ki. A 39 itemből álló lista alapjául szolgált egy olyan kérdőívnek (lásd az *1. Mellékletben*), amelyet mindhárom országban lekérdeztünk a részt vevő iskolák tanárai körében. A kérdőív részben azt tudakolta a tanároktól, hogy mennyire tartják fontosnak a megnevezett kompetenciákat az olyan iskolákban, ahol a saját iskolájukhoz hasonló háttérű tanulókkal dolgoznak, részben pedig azt, hogy saját maguk mennyire rendelkeznek ilyen kompetenciákkal. Mindkét kérdésben egy négyfokozatú skálán kellett választásukat megjelölni.

A kérdőívek lekérdezése 2007. október–novemberben zajlott a három országban. Magyarországon három iskolából 63 fő töltötte ki a kérdőívet (közülük 15 vett részt az Equal-projektben), Olaszországban 28, Hollandiában pedig 17 tanár (az utóbbiak mind a projekt résztvevői). Az adatok rögzítése helyben történt, az elemzés pedig Magyarországon készült el. Az alábbiakban a fontosabb eredményeket foglaljuk össze. Bár a minta semmiképpen nem reprezentálja „a holland”, „az olasz” és „a magyar” tanárokat (még az érintett iskolatípusban tanítókat sem), sőt a projekt résztvevőit sem, hiszen a kérdőívek kitöltése önkéntes volt, a vizsgálati eredmények mégis jó alapot jelenthetnek hasonló kutatások számára, és segíthetnek a hátrányos helyzetű fiatalok képzését segítő tanári kompetenciák azonosításában.

A kutatás főbb eredményei

A szükségesnek látott tanári kompetenciák

Az adott pedagógiai helyzetben legfontosabbnak látott tanári kompetenciák sorrendje (amit az átlagpontoszámok alapján alakítottunk ki), néhány meglepően szoros egyezést mutat, és természetesen, sokféle eltérésre is rávilágít a három ország tanárainak szakmai nézeteit illetően (lásd *1. Táblázat*). Mindhárom listát egyértelműen két állítás vezeti. A holland, az olasz és a magyar tanárok is annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusoknál, hogy képesek legyenek „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Második legfontosabb helyre került az a szaktárgyhoz és didaktikai tudáshoz kötődő kompetencia „a diákok motiválására”. A rangsor vége felé is meglepő egyezéseket találunk: alapvetően nem találják fontosnak a diákok megfigyelésével, a számukra nyújtott tanácsadással, más szakemberekhez történő irányításukkal, a megfigyelésükkel, a róluk készített feljegyzések

készítésével, számukra különböző tanulási helyszínek megszervezésével kapcsolatos tanári kompetenciákkal. Hasonlóképpen kisebb jelentőséget tulajdonítanak a saját szakmai fejlődésük irányítására, elemzésére vonatkozó képességeknek. Azaz, úgy tűnik, hogy mindhárom országban igen erőteljes a hagyományos tanári tudásnak tulajdonított jelentőség, és pontosan azokat az új elvárásokat nem ismerik fel, amelyeknek meglétét a pedagógiai elemzők, szakértők elengedhetlennek látnák a tömegoktatás megújításához. Nem érzik át, hogy többet kellene tanulóikról tudniuk, új módszerekkel kellene megismerésükre és segítségükre törekedniük, hogy ebben más szakemberekkel is együtt kellene működniük, és hogy a tanulás hagyományos szinterein túl is kellene számukra tanulási lehetőségeket biztosítani. De azt sem érzékelik, hogy ehhez a saját szakmai fejlődésüket is tudatosabban kellene irányítaniuk.

1. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok a három országban (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	1	1	1-2
a diákok motiválására	2-3	2	1-2
arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa, vagy megfigyelje a tanulóit	28-30	32	26-30
saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	34-35	30-32	38
különféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	36-37	38	31-33
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	38	39	39
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva	39	36	34-36

Talán érdekes lehet azoknak az országpáronkénti hasonlóságoknak a bemutatása is, amelyek a nemzeti tanári szakmai kultúrák közt fellelhető különbségekről tanúskodnak. A legtöbb egyezést az olasz és magyar tanári vélekedések között találtunk (lásd 2. Táblázat). Három olyan kompetencia is van, amelynek jóval nagyobb fontosságot tulajdonítanak, mint holland kollégáik. Ezek: a tanulók független és felelős személlyé nevelése; a saját szaktárgy mesteri szintű tudása és megtanítása; a munkával kapcsolatos öröm, az iskola és a szakma iránti elkötelezettség. Ezzel szemben, a hollandoknál kevésbé fontosnak tartják a kol-

légákkal való együttműködést, a tanulók előzetes tudásának beépítését a képzésbe, a szülők világának megismerését, valamint a saját munkájuk elemzését, az azzal kapcsolatos reflexivitást. Úgy tűnik, a holland tanárok jobban érzik a külvilág (a szülők világa, a tanulók iskolán kívül szerzett ismeretei) iránti érdeklődés jelentőségét, és a saját munkájukhoz való elemző viszonyulás szükségességét, míg az olasz és magyar tanárok felfogásában a szakma individuálisabb felfogása jelenik meg (a saját megfelelésük, a saját elégedettségük jelentősége).

2. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Magyarország) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	2-3	5	26-30
szaktárgyát uralni és megtanítani	5-6	4	18
örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	10-11	10-12	31-33
arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	12-14	15-17	6
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	22-24	26	7-13
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni	29-30	30-32	15-17
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	32-33	33	7-13

A magyar és a holland tanárok négy területen mutatnak szorosabb hasonlóságot egymás vélekedéseivel, és egyben eltérést az olasz kollégáktól (lásd 3. Táblázat). Két kompetenciának az olaszoknál kisebb jelentőséget tulajdonítanak (a tanulók tanulmányi és személyiségfejlődésével kapcsolatos értékelési eljárásoknak, illetve a hatékony és valóság-hű tanulási környezet megteremtésének), viszont az olaszoknál nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók önálló tanulására, valamint náluk inkább hisznek abban, hogy a pedagógiai szakirodalmat követniük kell.

3. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Magyarország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	16	34	37
hatékony és valóságghú tanulási környezetet létrehozni	7-9	23-25	24
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	22-24	7-9	3
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	31	7-9	7-13

Végül, az olasz és holland tanárok vélekedésében csupán három területen találtunk nagyobb hasonlóságot, és ezzel egyben nagyobb eltérést a magyarokétól (lásd 4. Táblázat). A tanulók keresztntantervi kompetenciáinak fejlesztését kevésbé tartják fontosnak, mint a magyar tanárok (úgy tűnik, e téren jótékony hatást fejtett ki a magyar Nemzeti Alaptanterv, illetve az abban szorgalmazott keresztntantervi kompetencia-fejlesztés gondolata). A magyar tanároknál viszont az olaszok és a hollandok is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanár képes legyen az iskola jó hangulatához hozzájárulni, és náluk jobban hiszik, hogy a tanárnak kutatói szemmel is viszonyulnia kell a saját gyakorlatához.

4. Táblázat: A kompetenciák fontossági sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

A TANÁR KÉPES....	Olasz	Magyar	Holland
a keresztntantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	22-24	10-12	26-30
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	10-11	23-25	7-13
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse, és saját szakterületén alkalmazza	21	37	25

A meglévő tanári kompetenciák

A megkérdezett tanárok azt is mérlegelték, hogy önmagukat mennyire érzik kompetensnek a különböző területeken. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy ezek a pontszámok alacsonyabbak, mint azt a fontossági sorrendnél láttuk, azaz a tanárok többnyire alacsonyabbra értékelik saját kompetenciáikat, mint amennyire fontosnak látják azokat a tanári munkában. A magyar átlagpontszámok 0,13 eltérést mutatnak, a hollandoké 0,17-et. Különösen nagy (0,79) az eltérés az olasz pontszámok között, azaz ők érzik magukat a legtávolabb a számukra ideálistól.

Ha a meglévő kompetenciák területén a mindhárom országban egységesnek mutató tendenciákat nézzük (*lásd 5. Táblázat*), ismét sok hasonlóságot tapasztalunk. Mindhárom ország tanárai erősnek érzik magukat abban, hogy lelkesek a tantárgyuk és a tanulók e tantárgyban mutatott fejlődésével kapcsolatban, és biztos mestereinek is érzik magukat tantárgyuk tanításának. Megjegyzendő persze, hogy az olasz és a holland tanárok számára a lelkesedés megelőzi a mesterségbeli tudást, míg a magyarok a szaktárgyi és szakmódszertani tudásukban a legbiztosabbnak, a lelkesedésük kicsit mérsékeltebb. A szaktárgyi biztonság és érzelmi elkötelezettség mögött kicsit halványabb (de még mindig meglehetősen előkelő helyen szerepel) a tanulók iránti érzelmi elkötelezettség, az együttműködés és a kölcsönös bizalom megteremtésének, valamint az önálló tanulás megvalapozásának a képessége. Mindhárom országban a rangsor végére szorulnak olyan képességek, mint a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, adminisztráció készítése; az új IKT technikák alkalmazása, a szülők világának, a tanulók kulturális háttérének ismerete, és a diákokkal kapcsolatos diagnosztikai eljárások ismerete, annak érdekében, hogy külső segítő szakemberek segítségét igénybe vegyék. Úgy tűnik tehát, hogy a kisebb-nagyobb eltérésekkel együtt is, mindhárom ország tanárai a hagyományos, a szaktárgyhoz és annak tanításához, a tanulók iránti pozitív érzelmekhez kapcsolódó kompetenciák területén a legbiztosabbak magukban. A külvilág, a szülői hátterek ismerete és az egyéb segítő szakmákkal való kapcsolattartás viszont nem erősségük.

5. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok a három országban (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
lelkesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	1	7-8	4-6
szaktárgyamat uralni és megtanítani	8	1	7
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	12-13	11	13-14
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	14-15	17	16-18
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	18-19	20-21	19-21
Naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	28-31	23-24	24-29
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	28-31	29-31	30-33
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	26-27	27-28	34-36
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni	36-37	38	30-33
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva	38	35-36	34-36

Az országpáronkénti egyezésekre is érdemes egy pillantást vetnünk. Ismét a magyar és az olasz tanárok között találjuk a legtöbb hasonlóságot (lásd 6. Táblázat). A magyar és az olasz tanárok, a hollandoknál sokkal inkább kompetensnek érzik magukat az osztálytermi és az iskolai munka több területén is (a tanulókkal és a kollégákkal való együttműködésben, az iskola jó hangulatának megteremtésében), és abban, hogy örömet találjanak a munkájukban, elkötelezettek legyenek a szakma és az iskola iránt. A holland tanárok viszont – ha nem is ez a fő erősségük – olasz és magyar kollégáiknál nyitottabbak a külvilággal történő kommunikációra. Jártasabbak a különböző tanulási helyszínek megszervezésében, a szülőkkel, a cégekkel való kapcsolattartásban (ne felejtjük el, mindenütt szakképző intézményekről van szó!), és abban is, hogy külső személyeket bevonjanak az iskolai tevékenységekbe.

6. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Magyarország) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét (a kollégákkal)	2	3	12
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	5	4-5	22-23
arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulókat	3-4	7-8	30-33
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	6-7	6	22-26
különféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	39	33-34	19-21
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	33-35	39	16-18

Az olasz és a holland tanárok meglévő kompetenciáiban négy területen mutatkozik hasonlóság, illetve a magyarokétól jellegzetes eltérés (lásd 7. Táblázat). Az iskola szervezeti funkcióinak szolgálatában, valamint a tanulók tanulmányi és személyiségfejlődésének értékelésében az olaszok és a hollandok felkészültebbnek érzik magukat, mint a magyar tanárok, ellenben saját szakmai fejlődésük irányításában, valamint a kamaszlélek rejtelseinek feltárásában, és a problémák megoldásában inkább a magyarok jeleskednek.

7. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Olaszország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	3-4	15-16	3
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	9	29-31	13-14
saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	28-31	12	24-29
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	33-35	23-24	38

A magyar és a holland tanárok között – az olaszokkal összevetve – három területen mutatkozik erősebb hasonlóság (lásd 8. Táblázat). Az első kettő a tanárok saját szakmai fejlődésében mutatott kompetenciákra vonatkozik, és az olasz tanárok rangsorában megegyező helyen szerepelnek is. A magyar és holland tanárok azonban egyértelműen jobbnak érzik magukat az egyikben (abban, hogy a tapasztalatok és elméletek alapján korrigálni tudják a saját munkájukat), és igen gyengének a másikban (abban, hogy munkájukhoz kutatói szemmel közelítve, a szaktárgyukat fejlesszék, és saját szakmai fejlődésüket irányítsák). Az olasz tanárok – ha nem is ez a fő erősségük – a magyaroknál és a hollandoknál valamivel kompetensebbnek érzik magukat tanulóik személyiségfejlesztésében.

8. Táblázat: A meglévő kompetenciák sorrendjében mutatkozó hasonlóságok két ország (Magyarország és Hollandia) esetében (a kompetenciák rangsorszáma szerint)

KÉPES VAGYOK...	Olasz	Magyar	Holland
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	10-11	2	1
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására	10-11	33-34	37
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	20-21	29-31	30-33

Felismert és látens kompetenciahiányok

Mint korábban említettük, a különböző tanári kompetenciák fontosságának, illetve a saját maguk kompetenciáinak megítélésében jelentős eltérések mutatkoznak mindhárom ország tanárainál (az eltéréseket összesítő táblázatot lásd a 2. Mellékletben). Összességében, az olasz tanárok a 39 kompetenciából 37, a magyarok 30, a hollandok pedig 28 területen vannak „mínuszban”, azaz fontosabbnak ítélik meg ezeket a kompetenciákat annál, amilyen mértékben azokat birtokolják.

A listákat abból a szempontból vetettük össze, hogy az utolsó harmadban felsorolt kompetenciák területén (tehát ahol a saját gyakorlatukban a legnagyobb hiányosságokat érzékelik a tanárok) milyen hasonlóságok mutathatók ki a három nemzet tanárai között. A 13-13-13 érintett kompetencia között nagyon jelentős átfedés van. A magyar tanároknál például egyetlen olyat sem találunk, ami ne

lenne megtalálható a másik két nemzeti lista érintett tételei között. Az olasz listában csak egyetlen olyan kompetencia szerepel, amelyet sem a magyarok, sem a hollandok nem minősítettek hasonlóan („megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között”). Ezt az utolsó harmadot tekintve is megállapíthatjuk, hogy a legtöbb hasonlóság a magyar és az olasz tanárok szakmára és saját képességeikre vonatkozó nézetei között vannak. A 13 érintett kompetenciából tíz közös szerepel a magyar és az olasz listán. Ennek megfelelően, a holland listában találtuk a legtöbb „egyedi” tételt: hat olyan kompetenciát is ebbe az utolsó harmadba soroltak, amelyet a másik két nemzeti lista vége nem tartalmaz. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ezeken a területeken kevésbé éreznék magukat kompetensnek, mint olasz és magyar társaik, hiszen itt egy viszonyításról van szó. Azaz, e kompetenciák területén bevallott lemaradásuk azért (is) ilyen jelentős, mert ezeket vélhetőleg fontosabbnak ítélték meg, mint olasz és magyar kollégáik. Ilyen például a képesség „a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására” – amiről korábban egyébként láttuk, hogy éppenséggel jobbak ezen a téren, mint magyar és olasz kollégáik.

Három olyan kompetenciát találtunk, amely mindhárom nemzet tanárainál gondot jelent. Az azoknak tulajdonított jelentőséghez képest egyiken sem érzik magukat megfelelően kompetensnek „a diákok motiválására”; arra, hogy „megteremtsek az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”, valamint hogy „megismerjék a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájukban alkalmazzák”. Valószínű, hogy ezek a hiányok a legfőbb összetevői annak, hogy a szakiskolákban, mindhárom országban, a tanárok is, a diákok is inkább kudarcokat, semmint sikereket könyvelhetnek el munkájukban. Ugyanakkor azt is észre kell vennünk, hogy ezek a deficitek megfogalmazásukban meglehetősen általánosnak tűnnek, nem szolgálnak igazán útmutatóval arról, hogy akkor minek és hogyan is kellene változnia az oktatás, nevelés mindennapos gyakorlatában.

Ezek ugyanis a *felismert* kompetenciahiányok, azaz csupán a tanárok által fontosnak tartott kompetenciák terén mutatózó hiányokat jelzik. A fontossági sorrendek elemzésekor azonban számos olyan kompetenciára bukkantunk, amelyeket a tanári munka változásaival foglalkozó szakértők, szakírók fontosnak látnak, ám vizsgálatunk alanyai kevésbé érzik annak. Ha most ezeket újra megvizsgáljuk, azt látjuk, talán éppen ezek fontosságának felismerése (és persze megszerzése) vezethetne el a gyakorlatiasabb megoldásokhoz. Ha csak a mindhárom ország tanárai által a fontossági rangsor végére sorolt néhány kompetenciát nézzük meg (*lásd 1. Táblázat*), tovább tudunk lépni azoknak a tanári munkában rejlő hiányosságoknak az azonosítása terén, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók eredményesebb oktatását nehezíthetik. Hiszen ha a tanárok fontosnak éreznék azt, hogy képesek legyenek „saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével”, ha na-

gyobb figyelmet fordítanak annak elemzésére, hogy miért és mivel érnek el eredményeket ezekkel a tanulókkal, vagy éppen annak elemzésére, hogy saját munkájuknak mely elemei járulnak hozzá a tanulói kudarcokhoz, közelebb kerülnének a diákok motiválása feladatának megvalósításához is. Ha képesek lennének „különféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is”, akkor a diákoknak módjuk lenne önmagukat különböző tanulási helyzetekben is kipróbálni, ami minden bizonnyal több sikerélményhez juttatná őket, és növelné tanulási kedvüket. Ha „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra” való képesség nem csupán értelmetlen adminisztrációt jelentene, hanem a tanulók értő megfigyelésének, egyéni fejlesztési terveknek a készítését is, akkor közelebb juthatnának az együttműködés és kölcsönös bizalom megeremtéséhez is. Ha a tanár képes lenne „ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva”, akkor sok olyan gondtól megszabadulhatna, amelynek megoldása nem is az ő kompetenciája, a másokkal való együttműködés pedig plusz erőket is felszabadíthatna benne.

Összefoglalás és következtetések

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanári kompetenciákkal kapcsolatos tanári vélekedések kutatása biztató eredményekkel kecsegtet. A kérdőíves attitűdvizsgálatok korlátozottsága és mintáink megbízhatatlansága ellenére a vizsgálat számos olyan eredményhez vezetett, amely további kutatásra ösztönözhet. Úgy tűnik, hogy a kompetencialistákkal kapcsolatos tanári vélekedések megismerése alkalmas a szakmai nézetrendszerek, illetve a tanároknak a saját szakmai tudásukról kialakított véleményének a feltárására. A tanárok szakmai gondolkodásának nemzetközi összehasonlításában is használhatónak tűnik ez a módszer. A három ország tanárainak válaszai alapján megfogalmazható az a hipotézis, hogy az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább az Eric Hoyle klasszikus megfogalmazása szerinti „korlátozott tanári szerepfelfogásnak” felel meg (az osztálytermi munkára fókuszál), míg a holland tanárokhoz az iskola külső kapcsolatrendszere, a feladatai iránt is nyitott „kiterjesztett szerepfelfogás” áll közelebb (Hoyle 1980).

Adataink szerint jelentős különbség van a tanárok között abban, hogy mennyire látják fontosnak az egyes kompetenciákat, és hogy mennyire érzik magukat felkészültnek azok gyakorlására. A pedagógusok többsége „deficitről” számolt be. Különösen szembetűnő ez az olasz tanárok esetében. A kétféle lista (hogy mennyire fontos egy-egy kompetencia a tanárok számára általában, illetve, hogy milyen mértékben rendelkezik a megkérdezett az adott kompetenciával) sorrendi különbségei kirajzolják azoknak a készségeknek a körét is, ahol a tanárok leginkább segítséget igényelnének a képzéstől, illetve a továbbképzéstől.

A vizsgált tanárok körében (tehát azoknál, akik a leghátrányosabb helyzetű, alulmotivált és többnyire alulteljesítő fiatalok tanítását végzik) három olyan kompetenciát is találtunk, amely a nemzeti sajátosságoktól függetlenül, mindhárom országban ebbe a körbe tartozik. Mindhárom ország tanárai igényelnének segítséget abban, hogy hogyan válhatnak felkészültebbé a diákok motiválására, a velük való munkában az együttműködés és a kölcsönös bizalom megteremtésére, valamint a szülők világának és a diákok kulturális hátterének megismerésére, illetve ezeknek az ismereteknek a felhasználására a saját munkájukban.

Az adatok elemzése azonban jó néhány „látens”, a tanárok által nem azonosított kompetenciahiányra is rámutatnak. A kevésbé fontosnak ítélt kompetenciák körében is számos olyat találunk, amelyeknek elsajátítása közelebb vezethetné a tanárokat a fenti, jól azonosított három hiány leküzdéséhez. A tanárképzés és továbbképzés szakembereinek érdemes lenne elgondolkodni azon, hogy hogyan segíthetnének a tanárok által felismert kompetenciahiányok felszámolásában, és a „látens” hiányok tudatosításában is.

Hivatkozások

- Anderson, Lorin W. (1987): The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers? *International Review of Education*, Vol.33.No.3. pp. 357–373.
- Anderson-Lewitt, K.M. (1987): National Culture and Teaching Culture. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18. No.1. pp. 33–38.
- Berg, Gunnar (é.n): School Culture and Teachers' Esprit de Corps.
<http://oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-03-Berg> Letöltve: 2008.01.17.
- Hoyle, Eric (1980), Professionalisation and Deprofessionalisation in education. In: E. Hoyle, J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*. London, Kogan Page.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe (2008). Eurydice.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*. 3. sz. 21–41.o.

1. MELLÉKLET

EQUAL Második Esély Projekt
Eszterházy Károly Főiskola
nagymaria@ektf.hu

Tisztelt Tanár Úr! Tanárnő!

Az Equal „Második Esély” c. projekt keretében a holland, olasz és magyar partnerek kidolgoztak egy közös listát, amelyben azt próbálták meg számba venni, hogy milyen kompetenciákra lehet szüksége azoknak a tanároknak, akik alulmotivált, többnyire hátrányos helyzetű, 14–19 éves fiatalokat tanítanak. A lista kompromisszum eredménye: mindhárom országban folyó kutatásokra, vitákra épít. Célunk most az, hogy mindhárom ország gyakorló tanárainak körében „leteszteljük”, mennyire relevánsak ezek a kompetenciák, készségek az egyes országokban. Kérjük, segítse a munkánkat azzal, hogy figyelmesen elolvassa, és legjobb meggyőződése szerint kitölti az alábbi kérdőívet. A kérdőív kitöltése önkéntes, a kitöltő névtelenségét garantáljuk!

Köszönjük segítségét!

1. Milyen fontosnak ítéli meg a következő kompetenciákat az olyan tanárok számára, akik az Ön iskolájához hasonló intézményekben tanítanak, dolgoznak? Kérjük, minden sorban karikázza be a megfelelő választ!

A TANÁR, AMIKOR DIÁKJAIVAL DOLGOZIK, KÉPES....

	<i>4 Nagyon fontos</i>	<i>3 Fontos</i>	<i>2 Kicsit fontos</i>	<i>1 Egyáltalán nem fontos</i>
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	4	3	2	1
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	4	3	2	1
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani)	4	3	2	1
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	4	3	2	1
saját tudatosságát fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	4	3	2	1
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	4	3	2	1
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	4	3	2	1
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	4	3	2	1
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	4	3	2	1
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	4	3	2	1
szaktárgyát uralni és megtanítani	4	3	2	1
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	4	3	2	1
a diákok motiválására	4	3	2	1
hatékony és valóságghű tanulási környezetet létrehozni	4	3	2	1
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket	4	3	2	1

	4 Nagyon fontos	3 Fontos	2 Kicsit fontos	1 Egyáltalán nem fontos
<i>kialakítani, azokat irányítani és értékelni</i>				
<i>lelkiesedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt</i>	4	3	2	1
<i>világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani</i>	4	3	2	1
<i>arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit</i>	4	3	2	1
<i>különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is</i>	4	3	2	1
<i>a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra</i>	4	3	2	1
<i>az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására</i>	4	3	2	1
<i>a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére</i>	4	3	2	1
<i>a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására</i>	4	3	2	1
<i>az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére</i>	4	3	2	1

**A TANÁR, MÁSOKKAL (KOLLÉGÁKKAL, SZÜLŐKKEL STB.)
EGYÜTTMŰKÖDVE, KÉPES....**

	4 Nagyon fontos	3 Fontos	2 Kicsit fontos	1 Egyáltalán nem fontos
<i>arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék</i>	4	3	2	1
<i>megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét</i>	4	3	2	1
<i>a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatokat építésére</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni</i>	4	3	2	1
<i>kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, ami-</i>	4	3	2	1

	<i>4 Nagyon fontos</i>	<i>3 Fontos</i>	<i>2 Kicsit fontos</i>	<i>1 Egyáltalán nem fontos</i>
<i>kor csak lehetséges</i>				
<i>ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>teljesen bekapcsolódni az iskola életébe</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>hozzájárulni az iskola jó hangulatához</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSÉBEN KÉPES...

	<i>4 Nagyon fontos</i>	<i>3 Fontos</i>	<i>2 Kicsit fontos</i>	<i>1 Egyáltalán nem fontos</i>
<i>szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsen a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljék iskolája és szaktárgyának fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésének irányítására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse, és saját szakterületén alkalmazza</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

2. Mennyire érzi önmagát, mint tanárt kompetensnek a következő területeken? Kérjük, minden sorban karikázza be a megfelelő választ!

A DIÁKJAIMMAL DOLGOZVA, KÉPES VAGYOK...

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét</i>	4	3	2	1
<i>meleg szívvel fordulni a diákokhoz</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani)</i>	4	3	2	1
<i>a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére</i>	4	3	2	1
<i>saját tudatosságom fejlesztésére, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat</i>	4	3	2	1
<i>biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni</i>	4	3	2	1
<i>felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat</i>	4	3	2	1
<i>megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között</i>	4	3	2	1
<i>a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére</i>	4	3	2	1
<i>Szaktárgyamat uralni és megtanítani</i>	4	3	2	1
<i>pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni</i>	4	3	2	1
<i>a diákok motiválására</i>	4	3	2	1
<i>hatékony és valóságű tanulási környezetet létrehozni</i>	4	3	2	1
<i>vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket</i>	4	3	2	1

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>kialakítani, azokat irányítani és értékelni</i>				
<i>lelkesezni saját tantárgyamat és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam vagy megfigyeljem a tanulókat</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

**MÁSOKKAL (KOLLÉGÁKKAL, SZÜLŐKKEL STB.)
EGYÜTTMŰKÖDVE, KÉPES VAGYOK**

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék</i>	4	3	2	1
<i>megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét</i>	4	3	2	1
<i>a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére</i>	4	3	2	1
<i>megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni</i>	4	3	2	1
<i>kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges</i>	4	3	2	1
<i>ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva</i>	4	3	2	1
<i>örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt</i>	4	3	2	1
<i>teljesen bekapcsolódni az iskola életébe</i>	4	3	2	1
<i>hozzájárulni az iskola jó hangulatához</i>	4	3	2	1
<i>egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben</i>	4	3	2	1

SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSEMBEN KÉPES VAGYOK ...

	<i>4 Teljesen képes vagyok</i>	<i>3 Képes vagyok</i>	<i>2 Kicsit képes vagyok</i>	<i>1 Egyáltalán nem vagyok képes</i>
<i>szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

3. Az Ön neme (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. Férfi
2. Nő

4. Az Ön életkora (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. 25 év alatt
2. 25-34 éves
3. 35-44 éves
4. 45-54 éves
5. 55 éves vagy idősebb

5. Részt vett az Equal-projektben? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. Igen
2. Nem

**6. Ön milyen programban tanít iskolájában, a legmagasabb óraszámban?
(Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)**

1. Szakiskolai programban
2. Szakközépiskolai programban
3. Nem eldönthető
4. Egyéb programban, és pedig:

.....

7. Milyen munkakörben dolgozik iskolájában? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ! Több választ is megjelölhet.)

1. Szaktanárként
2. Szakmai elméleti tárgyak oktatójaként
3. Szakoktatóként
4. Egyéb, és pedig:

.....

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE A MUNKÁNKAT!

2. MELLÉKLET

A kompetenciák fontossága, illetve annak birtoklása közti eltérések sorrendje, a magyar tanárok véleményében mutatkozó eltérések sorrendje szerint (a kompetenciatöbbletektől a kompetenciahiányok felé haladva)

A tanár képes Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	0,28	0,06	-0,18
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	0,18	-0,22	0,03
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam	0,18	-0,23	-0,54
különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	0,14	0	-0,51
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben	0,13	0	-0,24
pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	0,1	-0,17	-0,24
saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	0,1	0,11	-0,24
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	0,09	-0,34	-0,37
arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam vagy megfigyeljem a tanulóimat	0,02	-0,17	-0,09
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	-0,01	-0,27	-0,15
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	-0,03	0,11	0,09
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására	-0,03	-0,52	-0,15
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	-0,05	0,23	-0,3
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	-0,07	-0,04	-0,37
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva	-0,07	-0,11	-0,06
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	-0,07	-0,01	-0,34
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	-0,08	-0,22	-0,33

A tanár képes Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	-0,08	0,2	-0,3
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	-0,12	-0,17	-0,28
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	-0,14	0	-0,94
világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	-0,14	-0,34	-0,24
Szaktárgyamat uralni és megtanítani	-0,19	-0,04	-0,46
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	-0,19	-0,33	-0,21
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	-0,2	-0,61	-0,45
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni	-0,2	0,39	-0,36
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani)	-0,24	-0,45	-0,58
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	-0,24	0	-0,99
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkámban alkalmazni	-0,24	-0,39	-0,51
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	-0,27	-0,05	-0,66
lelkesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	-0,3	-0,11	-0,52
a keresztntanervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	-0,3	-0,11	-0,63
saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	-0,31	-0,02	-0,61
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	-0,32	-0,61	-0,3
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	-0,33	-0,39	-0,2
hatékony és valóságghű tanulási környezetet létrehozni	-0,34	0,22	-0,66
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	-0,39	-0,11	-0,39
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	-0,47	-0,17	-0,79

A tanár képes Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	-0,49	-0,61	-0,76
a diákok motiválására	-0,59	-0,44	-0,73

TÓTH TIBOR

**TANÁR A FELVEVŐGÉPPSEL.
FILMEK AZ ISKOLÁKRÓL, AZ ISKOLÁKNAK**

Tanulmányunk iskolákban készült filmekről szól, melyek azzal a céllal készültek, hogy a tanárképzésben és tanártovábbképzésben is alkalmazhatók legyenek. Annak megállapítása, hogy a filmek¹ az említett célokra milyen mértékben használhatók, csak több tényező ismeretében lehetséges.

A képalkotó tevékenységeken belül egyetlen területen sem tapasztalható olyan intenzív változás, mint a technikai képalkotás területén. A technikai változások, e képalkotó rendszer szolgáltatásainak bővülése új lehetőséget kínál a felhasználó számára. Mára lényegében a felhasználó szándékától, képességeitől függ csak, hogy milyen formában, minőségben használja az eszközöket, mivel annyira leegyszerűsödtek a filmkészítés technikai feltételei.

Az eszköz (kamera, mikrofon, világítás stb.) szolgáltatásai csak lehetőséget biztosítanak az alkotó számára. Hogy ezekből az alkotó mennyit és hogyan használ, az alkotói szándéktól, képességektől függ. Az eszköz nem biztosíték a mű tartalmi minőségére.

A fentebb említettek mellett a mű milyenségére², minőségére leginkább az alkotói szándék hat. Az alkotói szándékot a mű felhasználásának célja is formálhatja. Pl.: Gertler Viktor: *Becsület és dicsőség* (1951), Bacsó Péter: *Tanú* (1969), és Gábor Pál: *Angi Vera* (1978) c. filmje az ötvenes évek Magyarországról szól, de más-más alkotói szándékkal és más-más társadalmi elvárást elégitenek ki.

A *Becsület és dicsőség* az ötvenes évek sematikus filmje. A film teljes egészében kiszolgálja az akkori magyar hatalmat. Nem fogalmaz meg semmilyen kritikát, isteníti a Szovjetunióból származó termelési technológiát és ideológiát. A *Tanú* c. film nem véletlenül volt egy jó ideig betiltva. Az ötvenes éveket sok humorral és kritikával mutatja be. Az *Angi Vera* c. film szinte dokumentarista módon tárja fel az ötvenes évek káderképzésének módszerét.

Természetesen, az alkotói szándékra mindig hatással van az adott kor, és a mű „megrendelőjének” elképzelései, de az alkotó egyetlen esetben sem köthet olyan kompromisszumot, mely a mű végső tartalmának igazságát megkérdőjelezheti.

¹ A „film” kifejezést gyűjtőfogalomként használjuk. Értendő alatta a hagyományos filmfelvétel és videofelvétel is.

² A „mű milyensége” kifejezés alatt a mű valósághoz való viszonyát és a felhasználás célját értjük.

Befolyásolja az alkotói szándékot, hogy a filmnek milyen léptékű-, összetételű a befogadó-közönsége. Ezen az alapon megkülönböztetünk dokumentálást³, használati filmezést⁴, dokumentumfilmezést⁵. Természetesen ezek befolyással vannak a munka során használt berendezések színvonalára, a stáb szakmai összetételére, a rögzített tartalmak arányára, minőségére, az egész alkotói folyamatra.

Minden alkotófolyamatban szerepet játszik az alkotók szaktudása, ez a technikai képalkotás területén kiegészül speciális technikai tudással is, melynek birtokában tudatosan alkalmazhatók az eszközök. A szaktudást sokan összecserelik az eszközök működésbe-hozatalával. Ma ez nagyon egyszerű, mivel pl.: a videokamerák olyan magas szintű automatikával vannak felszerelve, melynek következtében a felhasználónak, mondhatjuk, „csak a REC-gombot kell megnyomnia, és már kész is a film”⁶.

A filmezés a legritkább esetben egyéni tevékenység: több szakember – egy stáb – együttműködésén alapul. A stáb tagjai speciális tudás birtokában vannak, de a filmezés egészéről mindenkinek átfogó ismeretekkel kell rendelkeznie. A stáb munkáját a rendező irányítja, ő felel a mű végleges megjelenéséért.

Ha valahol megjelenik egy kamera, megváltozik az emberek viselkedése. A kamera jelenléte többekben kelti azt a hatást, hogy végre, kipanaszkodhatják magukat „valakinek”, vagy megszűnik az addigi szuverén énjük és felvesznek egy pl.: a foglalkozásukból eredő hivatalos attitűdöt. Kérdés továbbá, hogy mikor, hol, meddig (stb.) forog a kamera. Minden esetben felvetődik az objektivitás kérdése. Ugyan a kamera nem egy objektív felvevő szerkezet, de ugyanolyan hibát követhetünk el, ha figyelmen kívül hagyjuk az alkotófolyamat legfontosabb jellemzőjét, a kiemelés és elhagyás kérdését, vagyis azt, hogy a mutatott kép miért olyan amilyen, miért ott jelenik meg ahol, stb.. Pl. Huszárik Zoltán: *Szindbád* (1971) c. filmjének jellege elveszne a szuper közelik alkalmazása nélkül. Egyetérthetünk azzal a megállapítással, mely szerint „a film nem objektív, csak objektíválható, vagyis az objektivitás minden esetben csak a kész film minőségére vonatkozatható”⁷.

³ Dokumentációnak nevezzük azt az információrögzítést, amikor az adatokat nem közvetlen felhasználásra szánjuk. A filmdokumentumok felhasználhatók a későbbiekben külső befogadók számára készült filmhez, ekkor jellegük átminősül.

⁴ Használati filmnek nevezzük azokat a felvételeket, amelyeket nem széles nagyközönség számára készítünk. Pl.: egy pedagógus elindít egy kamerát az óráján azért, hogy elemezhesse saját kérdésfeltevéseit. Mivel ebben az esetben teljes a repertoárazonosság felvétel készítője és a befogadó között, nem érvényesek a filmkészítési szabályok. A használati film is felhasználható a későbbiekben külső befogadók számára készült filmekben.

⁵ Mivel ebben az esetben nem teljes az alkotók és a befogadók repertoárja, a dokumentumfilmek készítésénél érvényesek a filmkészítési szabályok. Az oktatás számára készült filmek a nem fikciós filmekben belül a dokumentumfilmek kategóriájába tartoznak.

⁶ Tóth, T. 2009.

⁷ Young, Colin: *A megfigyelő film* In. *A valóság filmjei* Dialektus Fesztivál - Budapest, 2004, 47. p.

Kamera az iskolában

Már a korai időkben és később is több rendező választotta, választja filmje helyszínéül az iskolát. A filmek története ugyan kötődik az iskolához, de nem az iskoláról szólnak (pl.: Keleti Márton: *A tanítónő*, 1945, Ranódy László: *Légy jó mindhalálig*, 1960). Természetesen ezek a filmek is tartalmaznak olyan információkat, melyek az adott kor iskoláinak működésével kapcsolatosak, de Magyarországon, objektivitáson alapuló és/vagy oktatási célú filmfelvételek lényegében csak a hatvanas évektől készültek iskolákról, oktatásról. Ez az időszak egybeesik a Magyarországon a dokumentarizmus előretörésével. A lehetőségek tárárt gazdagította a televíziózás kiteljesedése, majd az egyszerűen kezelhető film- és videokamerák megjelenése is.

A dokumentarizmusnak köszönhetően készült el pl.: Dárday István, Mihályfy László, Vitézy László, Dobrai György, Fehér György, Wilt Pál, Szalai Györgyi: *Nevelésügyi sorozat* (1975) c. sorozata, mely a cinema vérité⁸ irányzat egy klasszikus magyarországi példája. A film a Bujáki családon keresztül mutatja be a hetvenes évek pedagógusát, iskoláját. Péterffy András: *Iskolapéllda* (1979) c. filmjeiben Winkler Márta, iskolateremtő pedagógus törekvéseit mutatja be. Gulyás Gyula és Gulyás János Kísérleti iskola I-IV. (1977) c. többrészes filmje a szentlőrinci iskolakísérletet tárja elénk. A cinema direct⁹ irányzat remeke Dárday István: *Jutalomutazás* (1974) c. filmje, melyben betekintést nyerhetünk a tervgazdálkodásos időszak, az úttörőszervezet jutalomosztási mechanizmusába.

A dokumentarista játékfilmek az iskolákkal, mint a társadalom egy részével foglalkozik (Kende Márta: *Utolsó padban*, 1975, Rózsa János: *Pókfoci*, 1976), nem célja olyan filmek előállítása, melyek hatékonyan segíthetik a pedagógusképzést. Ez a helyzet a televíziózás elterjedésével, a hatvanas évek közepétől változott. A Magyar Televízióban Kelemen Endre vezetésével megalakult a Magyar Iskolatelevízió szerkesztősége (1964)¹⁰, melynek feladatai közé tartozott úgy a közoktatás, mint a felnőttképzés oktatófilmekkel és műsorokkal történő támogatása.

Újabb változást a könnyen kezelhető videó berendezések elterjedése hozott. A nyolcvanas években lehetővé vált, hogy ne csak professzionális filmesek készítsenek felvételeket az iskoláknak, hanem az adott iskola pedagógusai is. Az így készült filmek zöme nem lépte túl az eseményrögzítés kereteit, de lehetőség nyílt arra, hogy bárki újranezhessen, elemezhesen például egy órarészletet.

⁸ Cinema vérité olyan dokumentarista filmirányzat, melynek lényege a kamerajelenlét, mellyel legkevésbé zavarjuk az események természetes menetét a forgatás során.

⁹ Cinema direct olyan dokumentarista filmirányzat, melynek lényege a szituációk tettenérése és/vagy a szituációk teremtése a forgatás során.

¹⁰ Nagy, Andor: A „képernyő tanár úr”-tól a médiapedagógusig – A magyar iskolatelevíziózás három évtizede EKF, Eger, 1994.

A nyolcvanas évek közepétől a videózás nyújtotta technikai feltételek tették lehetővé, hogy a szűk körű felhasználás mellett, nagyobb közösségek számára is bemutatható, professzionális megjelenésű filmek is készüljenek.

Fentebb említettük, hogy a filmkészítés több szakember együttműködésén alapuló alkotófolyamat. Joggal vetődik fel az a kérdés, hogy kik alkalmasak erre leginkább? Mit tesz a filmhez, ha a stábben pedagógusok vannak, vagy a rendező pedagógus?

A EQUAL projekt keretében készült filmek

Az EQUAL projekt keretében, 2006-2008 között, az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi- valamint Oktatás- és Kommunikációtechnológia Tanszék együttműködésével öt film készült¹¹. A cél minden esetben kettős volt: olyan nemzetközi- és hazai iskolákat bemutatni, amelyek a szakképzés terén sikereket értek el a lemorzsolódott vagy/és hátrányos helyzetűek szakmához juttatásában, valamint a filmeket felhasználni a tanár- és a tanártovábbképzésben egyaránt.

A filmek elkészülésében kompromisszumokra kényszerültünk, melyet a forgatásokra használható idő szabott a stábra. Az előzetes tájékozódás, adatgyűjtés után olyan forgatási szituációkat kellett terveznünk, amelyekkel a felhasználáshoz köthető cél elérését szolgálni tudtuk:

1. **Interjú.** Az elkészült filmek mindegyike tartalmazza azokat az információkat, melyek szélesebb alapra helyezik az iskolákban folyó konkrét szakmai munkát: az adott iskolák térségben betöltött funkciói, a tanulók szociális, mentális háttere, az iskola általános pedagógiai célkitűzései, tárgyi- és személyi feltételei. Ezt az iskolavezetőkkel készített interjúkkal oldottuk meg. Az interjúkat ahol mód nyílt rá, illusztrációs képekkel is elláttuk. Készültek interjúk pedagógusokkal és diákokkal is.
2. **Tanórai felvételek.** A tanórai felvételeket kétféleképp használtuk: vagy narrációval foglaltuk össze a látottakat, vagy a felvételek saját hangját is használtuk. Az utóbbi eljárás alkalmazását a filmek hossza nagyon lecsúszította. A tanórai felvételek kiegészítették, igazolták a pedagógusokkal készített interjúkat.
3. **Illusztrációs felvételek.** Ezek a felvételek az iskolai élet, az adott település jellemzőinek bemutatását szolgálták.
4. **Rendezett jelenetek.** Szituációkat csak abban az esetben rendeztünk a film készítése során, ha az egyébként, normál körülmények között is, jellemzően lezajlik.

¹¹ Lásd a mellékletben.

Ez a miénk, oké? c. (2006) film az Első Magyar Dán Termelőiskolát mutatja be, Zalaegerszegen. Ez az iskola a normál oktatási keretektől kiesett, hátrányos helyzetű fiatalok képzésével foglalkozik. Az iskola alapítványból, egyéb támogatásokból tartja fenn magát. A diákok a képzés során, külső gyakorlóhelyeken (termelőhelyeken) fizetést is kapnak. A tantestület az ügy iránt elkötelezett szakemberekből áll. Nagy erőfeszítéseket tesznek az iskola tárgyi feltételeinek javítására. A diákok méltányolják az iskola rugalmas hozzáállását sajátos életkörülményeikhez (pl.: házasság, gyerek(-ek)). Az intézmény, az Equal-projekt keretében iskolarendszerű szakiskolai képzést is indított, ahol a felnőttoktatásban szerzett tapasztalataikat próbálják meg átültetni az iskolakötelezettség alá eső, ám máshonnan lemorzsolódott tanítványaik képzésében.

Természetes tanulás c. film (2006) Hollandiában, Winschotenben készült. A természetes tanulás lényege, hogy a diákok a tanár segítségével, szakmához kötötten, egyéni projekteket dolgoznak ki. A diákok egyéni ütemben haladnak, minden esetben igényelhetik a pedagógusok segítségét. „Hagyományos”¹² tanórán csak akkor kell részt venniük, ha projektjük megvalósításához valamilyen konkrét ismeret hiányzik, pl.: területszámítás. A pedagógusok a természetes tanulás módszeréről pro és kontra véleményt mondanak. Betekinthettünk egy olyan iskolai környezetbe, mely kialakításában a természetes tanulási módszerét szolgálja.

Nálunk tervekből soha sincs hiány c. film (2007) Tamásiban készült, a Vályi Péter Szakképző Iskolában, mely felvállalta a térség hátrányos helyzetéből eredő, sajátos oktatási igényeket, köztük a hátrányos helyzetűek szakképzését is. Az iskola egyszerre képviseli a lehetőségek sokféleségének biztosítását (művészeti képzés, felnőttképzés, szakképzések, gimnáziumi képzés) és a következetes rend fenntartását. Szociálpedagógus alkalmazásával támogatják az osztályfőnökök és szaktanárok munkáját.

Nem csodákat várunk c. film (2007) Jászapátiban készült. A film összefoglalja az EQUAL projektben való részvétel eredményeit, foglalkozik az eredmények további munkába történő integrálásával.

Az életre készítünk fel c. (2008) film célja az volt, hogy a portugál tanárképzésről és a szakképzésről tájékozódjunk. A filmben három lisszaboni oktatási intézménybe nyerhetünk betekintést. Az első iskolában az ún. „átlagos”¹³ szakképző iskola működését figyelhattuk meg, a második iskola halmozottan hátrá-

¹² „hagyományos” kifejezésen a tanórai képzést értjük.

¹³ „átlagos” kifejezés alatt azt értjük, hogy a diákok összetétele a Portugáliában szakképző intézetbe járó diákok összetételét tükrözi.

nyos, veszélyeztetett fiatalok képzésével foglalkozik, a harmadik, a Lisszaboni Egyetem Pszichológiai és Neveléstudományi Tanszéke, a portugál tanárképzésről tájékoztat. A három helyszín mindegyikére jellemző volt a gyakorlatorientált, kompetenciák kifejlesztésére irányuló képzésforma.

Tanár a felvevőgéppel

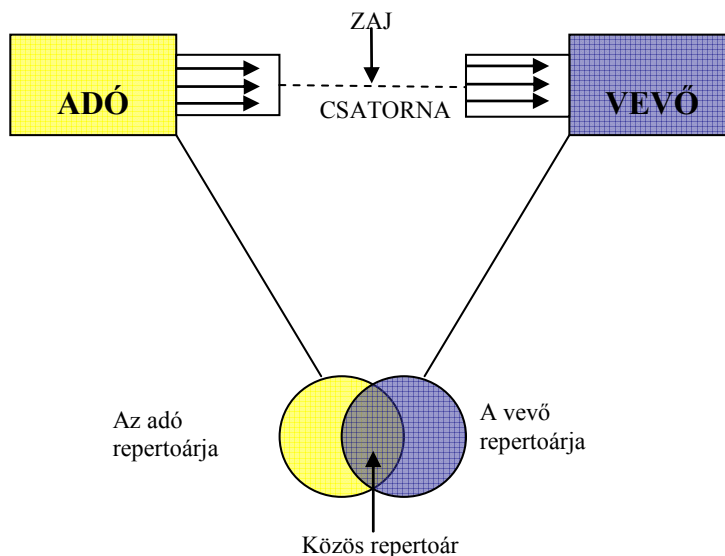
Ha érvényesnek tartjuk azt a kijelentést, miszerint filmet csak filmes szakember tud készíteni, akkor nem tarthatjuk elegendőnek, hogy iskoláról szóló film készítéséhez elegendő, ha az illető csak pedagógus. Az iskolában, oktatásban szerzett tapasztalat önmagában nem elégséges, ha az nem társul a filmkészítés szaktudásával is.

Miben jelenthet előnyt, ha a filmes pedagógus is? Itt visszautalnék az alkotófolyamat legfontosabb jellemzőjére, a kiemelésre és az elhagyásra: azokra a döntésekre, melyeket meg kell hoznunk ahhoz, hogy a film a befogadók számára érthető, valamilyen szempontrendszer alapján kifejező legyen. A mi esetünkben növelte a munka hatékonyságát, hogy a forgatócsoport tagjai nemcsak a filmekben feldolgozandó témában illetékes szakemberek, hanem ismerik a film felhasználásának körülményeit és a befogadókat (hallgatók, gyakorló pedagógusok) is és rendelkeznek filmkészítési szaktudással.

A fentebb bemutatott filmek forgatására nagyon kevés idő állt rendelkezésre, a külföldi forgatások szervezése különösen nem volt egyszerű. Kihívást jelentett az iskolák jellemző karakterjegyeinek ábrázolás. Gyakran kényszerültünk improvizációra, ilyenkor a döntéseket pillanatok alatt meg kellett hozni. Előnyt jelentett az alkotók pedagógus mivolta a kollégákkal, diákokkal történő gyors kapcsolatteremtésben, valamint az interjúkészítések alkalmával a váratlan tartalmi váltások esetében, a tartalmi kontinuitás biztosításában.

Az 1. ábrában a kiegészített kommunikációs modell szerint az információ átadása akkor eredményes, ha az adó és a vevő repertoárjában minél nagyobb átfedés jön létre¹⁴. Ezt a megállapítást érvényesnek tartjuk az alkotófolyamatra is. A mi esetünkben szerencsés, hogy a forgatócsoport tagjai egyben pedagógia szakemberek is, így a filmek megvalósítása olyan filmes szakemberek együttműködése révén történt, akik a tervezéstől a végső formáig jelen voltak. A forgatócsoport tagjai voltak: *Nagy Mária, Mogyorósi Zsolt, Szőke Krisztina, Tóth Tibor*.

¹⁴ Masek V. E. (szerk.) 1972 *Estetica, informatie, programare*. Bucuresti, Editura stiintifica. 1972.



1. ábra: Az esztétikai információ befogadása (Masek nyomán 1972)

Közvetlen tapasztalat és a film használata

A filmkészítések során szerzett tapasztalatok is többértékűek. Egyrészt fontos, hogy olyan filmek készültek, amelyek beépíthetők a napi képzési gyakorlatba, a hallgatók szembesülhetnek itthoni és külföldi napi gyakorlattal, másrészt a helyszínen szerzett tapasztalatok gazdagítják a filmkészítő tanárok meglévő elméleti- és gyakorlati ismereteit a hátrányos helyzetűek képzésével kapcsolatban. Így az elkészült filmek megtekintésekor a hallgatókban felvetődő kérdésekre első kézből tudnak válaszolni, ez a filmélményt hitelesebbé teszi, szemben azokkal a filmekkel, amelyekben az alkalmazó tanár közvetlenül nem ismeri a filmbeli szituációt. Fontos, hogy a tanár repertoárját ne csak tanult ismeretek tegyék ki, hanem személyes tapasztalat is. Tehát egy film csak részben helyettesítheti a közvetlen tapasztalatokon is alapuló oktatást.

A közvetlen tapasztalatszerzés abban is segített, hogy a stáb e téren végzendő további munkájának bizonyos mértékig irányt szabjon.

Hogy merre tovább? Ha röviden szeretnénk fogalmazni, akkor minél több alkalom a terepen, itthon és külföldön, minél több közvetlen tapasztalatszerzés mind az oktatók, mind a hallgatók részéről. A filmek mellett nem nélkülözhetők az egyéb megfigyelési módszerek sem. A kamerajelenlét, többé-kevésbé, mindig beleszól a dolgok természetes menetébe. Van olyan helyzet is, amikor indokolat-

lan egy egész stáb, technika mozgatása, mert hatékonyabb pl. egy terepnapló, vagy kérdőív alkalmazása.

Napjainkban a társadalmi változások felgyorsultak, a globalizációval együtt járó jelenségek felerősödése (eltérő kultúrák keveredése, a migráció felerősödése, a kompetenciaalapú tudás felértékelődése, stb.) a tanárképzést is új helyzet elé állítja. Úgy gondoljuk, hogy az EQUAL Projekt keretében végzett munkánkkal, a filmekkel hozzájárultunk az említett problémák érzékeltetéséhez, néhány megoldás bemutatásához, ezek tanárképzésbe történő beépítéséhez.

Összegzés

1. A film alkalmazása az oktatásban azt a „jelenlétet” biztosítja, mely a fizikai jelenléttel nehezen lenne megvalósítható.
2. A film alkalmas idő- és térsűrítésre, így pl. egy-egy nevelési szituációt nem szükséges valós időben és térben követnie a befogadónak.
3. A film megállítható, ismételhető, részleteiben is hasznosítható, akár non-lineárisan is.
4. A film alkalmas egyéni- és csoportos befogadásra, munkaformára is.
5. A filmben „teremthetők” (rendezhetők) olyan szituációk, amelyek tettenérése spontán módon nem vagy csak nehezen lehetséges.
6. A filmkészítés technikai leegyszerűsödése biztosítja az amatőr és a professzionális kivitelezési módot is.
7. A videotechnika, a személyiségi jogok figyelembevételével, lehetővé teszi az élő közvetítést (vagy a teljes rögzítést) pl. egy tanóráról, melyet a „nézők” (hallgatók) osztálytermen kívül, a tanóra zavarása nélkül megfigyelhetnek, tanulmányozhatnak.
8. Az oktatásra szánt filmek készítésénél jól alkalmazhatók akár a játékfilm-, akár a dokumentumfilm-készítési tapasztalatok.
9. Az oktatás számára készült filmek alkotócsoportja a filmes szaktudás mellett kell, hogy rendelkezzen pedagógiai felkészültséggel, oktatási tapasztalattal. Az egyik tudás a másik tudás nélkül nem hozhat hatékony eredményt.
10. A filmek mellett, helyett, jó szolgálatot tesznek a jelenségek értelmezésében, a megoldások kidolgozásában a hagyományos megfigyelési módok is.
11. A terepmunka, melynek része a filmkészítés is, a közvetlen tapasztalás segít az oktatáshoz köthető társadalmi változások, elvárások, és a tanárképzés, tanártovábbképzés tartalmának, módszereinek folyamatos szinkronizálásához.

T a r t a l o m

Bevezető 3

Mogyorósi Zsolt: A hátrányos helyzet öröksége 7

Szőke Krisztina: A lemorzsolódás problémája.
Nemzetközi kitekintés 41

Nagy Mária: Tanári kompetenciák és
a hátrányos helyzetű tanulók nevelése 59

Tóth Tibor: Tanár a felvevőgéppel
Filmek az iskolákról, az iskoláknak 85

DVD-melléklet: Az Equal „Második esély” c. projekt keretében
2005-2008 között készült iskolafilmsz 93

